UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume I

FLORIANÓPOLIS

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume I

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor, sob orientação da profa. Dra. Olga Mitsue Kubo.

FLORIANÓPOLIS

2013

No começo da década de 60, um entrevistador esforçou-se por levar Ernest Hemingway a identificar as características requeridas para que uma pessoa seja um "grande escritor". Enquanto o jornalista oferecia uma lista de várias possibilidades, Hemingway ia rejeitando uma por uma. Finalmente, o entrevistador, frustrado, perguntou: "Não existe um só ingrediente essencial que o senhor possa identificar?" Resposta de Hemingway: "Sim, há um. Para ser um grande escritor, uma pessoa deve ter dentro de si um detector de lixo à prova de choque".

Parece-nos que, em sua resposta, Hemingway identificou uma estratégia essencial de sobrevivência e a função essencial das escolas no mundo de hoje. Um modo de encarar a história do grupo humano é considerá-la uma contínua luta contra a veneração do "lixo". A nossa história intelectual é uma crônica de angústia e sofrimentos dos homens que tentaram ajudar os seus contemporâneos a compreender que uma parte de suas crenças mais arraigadas era um amálgama de concepções errôneas, suposições defeituosas, superstições e até deslavadas mentiras. Os marcos quilométricos ao longo da história do desenvolvimento intelectual, assinalam aquele ponto em que alguma pessoa elaborou uma nova perspectiva, um novo significado ou uma nova metáfora. Temos em mente uma nova educação que se dispusesse a cultivar, precisamente, esse gênero de pessoas: as especialistas na "detecção de lixo".

Neil Postman e Charles Weingartner

AGRADECIMENTOS

À Olga, orientadora deste e de tantos outros trabalhos que constituíram minha formação profissional e social. Obrigado por me mostrar as possibilidades de realizar intervenções com alto rigor científico, sempre orientadas para a produção de benefícios sociais. Espero corresponder à altura!

A Silvio, orientador, senão deste, mas de grande parte de minha formação e vida profissional. E por me mostrar que transformar o mundo é possível!

Aos sujeitos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Esta tese só existe por causa de vocês. Grande abraço!

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Pelas contribuições, pelas aprendizagens, pelo companheirismo e pela parceria.

À Fernanda, com carinho. Por tudo, simplesmente!

À Dorival, Leila e Virgínia. Minha família querida que me faz viver sorrindo!

Aos amigos, pelo apoio e pelas risadas, claro.

À UFSC e à CAPES, pela oportunidade.

S U M Á R I O R E D U Z I D O

VOLUME I

RESUMO XIX

ABSTRACT XXIII

RÉSUMÉ XXVII

I. Características de componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 1

II. Método de elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" 72

III. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" identificadas ou derivadas de uma fonte de informação não-comportamental 134

IV. Um sistema comportamental da classe geral de compor-tamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 165

V. Seqüenciamento dos comportamentos-objetivo constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e divisão em unidades de ensino 192

VI. Análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas como comportamentos-objetivo de ensino 226

VII. Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" 299

VIII. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 345

VOLUME II

IX. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para elaboração, desenvolvimento e avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino 363

X. Método de aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 375

XI. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para ensino dos comportamentos constituintes do Programa 425

XII. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa e do *follow up* 704

XIII. Implicações produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes contextos da vida dos aprendizes, segundo suas percepções 746

XIV. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" com base na eficiência e eficácia dele 780

Referências 800

Lista de tabelas 812

Lista de figuras 833

APÊNDICES

Volume III 849

Volume IV 1159

S U M Á R I O

VOLUME I

RESUMO XIX

ABSTRACT XXIII

RÉSUMÉ XXVII

I. Características de componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 1

1.1. Argumentos, proposições, informações – caracterização de possíveis aspectos com os quais lida a pessoa que avalia a confiabilidade de informações 8

1.2. Critérios para avaliar informações e argumentos – possíveis aspectos a controlar os comportamentos de quem apresenta a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 16

1.3. Identificação de falácias como uma classe menos abrangente da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 26

1.4. Comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz e o meio em que o faz e concepções de determinação desse fenômeno: conceitos fundamentais para elaborar e avaliar a eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 37

1.5. Princípios e fundamentos da Programação de ensino – orientações necessárias para elaborar e avaliar a eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 52

II. Método de elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" 72

2.1. Fontes de informação 72

2.2. Materiais 73

2.3. Ambiente 74

2.4. Procedimento 75

2.4.1 Procedimento de seleção das fontes de informação 75

2.4.2 Procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados 75

A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 75

Etapa 1. Selecionar e registrar trechos da obra utilizada como fonte de informação, que apresentem características de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 79

Etapa 2. Identificar e destacar, nos trechos selecionados, partes que contenham informações acerca das características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 82

Etapa 3. Identificar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação 83

Etapa 4. Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos destacados da obra utilizada como fonte de informação 86

Etapa 5. Avaliar a linguagem usada para se referir aos possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, propor linguagem apropriada 89

Etapa 6. Nomear possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificados ou derivados das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fontes de informação 92

Etapa 7. Avaliar a nomenclatura de possíveis comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", nomeados a partir dos componentes desses comportamentos, identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, aperfeiçoar a nomenclatura 93

Etapa 8. Avaliar coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos e os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 96

Etapa 9. Identificar "problemas" (gramaticais, ambigüidades, de concordância etc.) nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 98

Etapa 10. Construir uma versão mais precisa, mais correta, mais concisa e com terminologia consistente (invariável) para os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 100

Etapa 11. Avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação 101

Etapa 12. Propor nomes de classes comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da nova redação, diversos daqueles foram propostos a partir dos componentes identificados e derivados dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação 102

Etapa 13. Construir sistema de padronização das expressões que constituem os nomes das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 105

Etapa 14. Corrigir o nome das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir do sistema de padronização das expressões constituintes desses nomes 106

Etapa 15. Organizar em uma lista os nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação 106

B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral 107

Etapa 1. Selecionar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 108

Etapa 2. Organizar em uma lista os nomes selecionados de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 109

C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental 109

Etapa 1. Identificar o nível de abrangência das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 110

Etapa 2. Propor as classes gerais de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da identificação do nível de abrangência dos nomes de comportamentos 116

Etapa 3. Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" em comportamentos menos abrangentes 116

Etapa 4. Avaliar a decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 117

D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral 118

Etapa 1. Registrar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes identificadas ou derivadas das partes destacadas dos trechos selecionados na obra utilizada como fonte de informação 120

Etapa 2. Avaliar e aperfeiçoar componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos 121

Etapa 3. Propor componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 122

Etapa 4. Comparar componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" com natureza semelhante e complementar, quando possível, a análise dessas classes de comportamentos 123

Etapa 5. Avaliar a análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" e, quando necessário, aperfeiçoar a relação entre os componentes e o nome da classe de comportamento analisada 123

E. De divisão das classes de comportamentos constituintes da classe geral em unidades de ensino 124

Etapa 1. Selecionar classes de comportamentos como "comportamentos-objetivo" do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações". 125

Etapa 2. Distribuir as classes de comportamentos elencadas como "comportamentos-objetivos" em unidades de ensino 126

F. De seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral a serem ensinadas 126

G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral 127

Etapa 1. Planejar de condições facilitadoras de aprendizagem 129

Etapa 2. Especificar respostas a serem apresentadas pelo aprendiz 130

Etapa 3. Definir critérios de desempenho para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz 131

Etapa 4. Planejar sistema de conseqüenciação para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz 132

H. De avaliação do programa para ensinar as classes de comportamentos constituintes da classe geral 133

III. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" identificadas ou derivadas de uma fonte de informação não-comportamental 134

3.1. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" propostas a partir de literatura a respeito dessa classe geral 137

3.2. A descoberta de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral aumenta a clareza a respeito do que a constitui e a probabilidade de intervenções sobre elas 159

IV. Um sistema comportamental da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 165

4.1. Organização de um sistema comportamental da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" para elaborar um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos dessa classe geral 169

4.2. A organização de um sistema comportamental das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral selecionada como comportamento-objetivo aumenta a clareza a respeito das relações entre tais classes de comportamentos 188

V. Seqüenciamento dos comportamentos-objetivo constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e divisão em unidades de ensino 192

5.1. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" seqüenciadas e divididas em unidades de ensino 197

5.2. O seqüenciamento e a divisão em unidades de ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" constituem recursos para aumentar a probabilidade de desenvolvimento gradual dos comportamentos-objetivo intermediários até comportamentos-objetivo mais gerais, e aumentar o grau de satisfação dos aprendizes de um Programa . . . 218

VI. Análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas como comportamentos-objetivo de ensino . . . 226

6.1. Análise dos comportamentos-objetivo do segundo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados às "Funções do discurso" 231

6.2. Análise dos comportamentos-objetivo do terceiro encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados aos "Tipos do discurso" 239

6.3. Análise dos comportamentos-objetivo do quarto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados a "argumentos e suas partes constituintes e tipos de argumentos" 248

6.4. Análise dos comportamentos-objetivo do quinto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de informações a partir de critérios básicos para avaliá-la" 268

6.5. Análise dos comportamentos-objetivo do sexto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" 278

6.6. Análise dos comportamentos-objetivo do sétimo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação das premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" 283

6.7. Análise dos comportamentos-objetivo do oitavo, nono e décimo encontros do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos" 279

6.8. Analisar as classes de comportamentos constituintes do comportamento-objetivo geral de um Programa de ensino viabiliza planejar contingências de ensino eficientes e eficazes . . . 293

VII. Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" 299

7.1. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" 307

7.2. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" 309

7.3. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos" 311

7.4. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos" 313

7.5. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos" 320

7.6. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos" 326

7.7. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos" 330

7.8. Planejar contingências de ensino constituídas por condições facilitadoras de aprendizagem, respostas a serem apresentadas pelo aprendiz e conseqüências planejadas constitui recurso para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 335

VIII. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 345

VOLUME II

IX. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para elaboração, desenvolvimento e avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino 363

9.1. Intervenções realizadas para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" nem sempre são constituídas pelos princípios e fundamentos da Análise Experimental do Comportamento: possíveis implicações 364

9.2. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia de programas de ensino 370

X. Método de aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 375

10.1. Sujeitos 375

10.1.1. Características do conhecimento dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de conceitos e de áreas do conhecimento relacionadas à essa classe geral de comportamentos. 381

10.2. Materiais. 388

10.3. Ambiente 390

10.4. Procedimento 391

10.4.1. Procedimento de seleção dos sujeitos 391

10.4.2. Procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados 393

A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos 393

Etapa 1. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de entrevista 394

Etapa 2. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de exercícios 398

Etapa 3. De aplicação das condições facilitadoras de aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 398

B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos 398

Etapa 1. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino 399

Etapa 2. Propor medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo a partir das características das respostas apresentadas pelos aprendizes 402

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo 406

Etapa 4. Apresentar conseqüências às respostas apresentadas pelos aprendizes 408

Etapa 5. Avaliar necessidade de novas condições de ensino com base no desempenho do aprendiz 409

C. De avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas 409

Etapa 1. Aplicar sondas relacionadas ao comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" 410

Etapa 2. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino 414

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo 417

Etapa 4. Representar a quantidade de acertos dos aprendizes em cada um dos comportamentos que constituíram atividades nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 419

D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes 419

Etapa 1. Realizar entrevista com os sujeitos a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas 421

Etapa 2. Decompor respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações 421

Etapa 3. Propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações 423

Etapa 4. Distribuição das unidades de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes nas categorias de categorias de implicações propostas a partir das indicações feitas pelos aprendizes 424

XI. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para ensino dos comportamentos constituintes do Programa 425

11.1. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" 439

11.1.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" 461

11.2. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" 466

11.2.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" . 500

11.3. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos" 503

11.3.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos" 545

11.4. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos" 549

11.4.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos" 605

11.5. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos" 610

11.5.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos" . 653

11.6. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos" 656

11.6.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos" 686

11.7. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" 689

11.7.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" 695

11.8. A avaliação do desempenho dos aprendizes do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações" possibilita concluir que o programa apresenta alto grau de eficiência 697

XII. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa e do *follow up* 704

12.1. Registro cumulativo do desempenho dos aprendizes do Programa nas sondas realizadas ao longo dele 707

12.2. Desempenho dos aprendizes do Programa em relação a cada comportamento que constituiu as sondas aplicadas ao longo do Programa 722

12.3. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa a partir da avaliação do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa 734

XIII. Implicações produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes contextos da vida dos aprendizes, segundo suas percepções 746

13.1. Implicações da participação dos aprendizes no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produzidas, de forma geral, em suas vidas e processos que não eram realizados pelos aprendizes antes do Programa e que passaram a ser realizados, segundo relato desses sujeitos 749

13.2. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em três contextos de suas vidas: vida acadêmica, social e profissional 752

13.3. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em contextos específicos de suas vidas e ao realizarem processos específicos 757

13.4. Exemplos de relato de aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 766

13.5. O desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produz implicações de diferentes tipos e em diferentes contextos da vida das pessoas 770

XIV. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" com base na eficiência e eficácia dele 780

14.1. O desempenho dos aprendizes nos encontros e nas sondas e as contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa em diferentes âmbitos de suas vidas evidenciam a alto grau de eficiência e eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 783

14.2. A eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade" são determinadas pelos pressupostos da Programação de ensino 786

14.3. O desenvolvimento de um programa de ensino necessita ser constituído por avaliações e aperfeiçoamentos constantes em relação ao que foi planejado 793

14.4. Possibilidades de aperfeiçoamento a serem realizadas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir da avaliação de sua eficiência e de sua eficácia 795

Referências 800

Lista de tabelas 812

Lista de figuras 833

SUMÁRIO DE APÊNDICES

VOLUME III

Apêndice 1 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificadas da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informações (Navega, 2005, cap. 5) 849

Apêndice 2 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas da segunda fonte de informação (De Luca, 2008, p. 460-478) 1011

Apêndice 3 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas de acordo com a classe de comportamentos que as abrange 1031

Apêndice 4 Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1102

Apêndice 5 Roteiro de perguntas para caracterização dos sujeitos do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 1152

VOLUME IV

Apêndice 6 Roteiros de trabalho do grupo Psicologia 1159

Apêndice 7 Sondas aplicadas no grupo Psicologia 1525

Apêndice 8 Termo de consentimento livre e esclarecido 1570

Apêndice 9 Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1574

RESUMO

Informações constituem uma classe de estímulos antecedentes com as quais as pessoas lidam, estabelecendo relação com elas a partir de suas ações. Principalmente no mundo contemporâneo do início do Século XXI, onde a quantidade e diversidade de informações produzidas e sob controle das quais as pessoas ficam parece nunca ter sido tão grande. Como distinguir informações "boas" das "más" informações? Como distinguir "bons" argumentos de ocorrências de falácias de diferentes tipos? A confiabilidade é um dos critérios a partir das quais informações de diferentes tipos podem ser avaliadas. Ela é constituída fundamentalmente pela exatidão de uma informação (grau de correspondência entre a informação e os aspectos do mundo a que se referem) e a validade de argumentos, integrando, desse modo, critérios filosóficos e científicos de avaliação de informações. Considerando isso, foi objetivo responder à pergunta: "Qual o grau de eficiência e de eficácia de um Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada 'avaliar a confiabilidade de informações'?". Para elaborar o Programa de contingências foram realizadas as etapas: A. proposição de classes de comportamentos a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral identificados ou derivados de trechos selecionados do capítulo *A enciclopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida* de Sergio Navega (2005); B. seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral das classes de comportamentos reveladas pela investigação desenvolvida por De Luca (2008); C. construção de um sistema comportamental da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", que consiste na organização das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos conforme o nível de abrangência dessas classes, viabilizando identificar a relação de dependência entre essas classes de comportamentos; D. análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral; E. divisão, em unidades de ensino, das classes de comportamentos constituintes da classe geral; F. seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral a serem ensinadas; G. planejamento de contingências de ensino para desenvolver aprendizagens de classes de comportamentos

constituintes da classe geral; H. avaliação do programa para ensinar as classes de comportamentos constituintes da classe geral. O desenvolvimento dessas etapas viabilizou: a descoberta de 866 classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", entre elas: "avaliar diferentes tipos de relações entre informações de diferentes tipos", "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno", "contra-argumentar", "caracterizar diferentes critérios básicos para avaliar informações de diferentes tipos", "identificar ocorrências de argumentos", "distinguir as premissas e a conclusão de uma ocorrência de argumentos" e "avaliar a ocorrência de falácias de diferentes tipos"; o seqüenciamento de 136 dessas classes de comportamentos e a divisão delas em 10 unidades de ensino (encontros) previstas; a especificação das classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes que constituíam as classes de comportamentos-objetivo; contingências de ensino construídas para desenvolver os comportamentos-objetivo, envolvendo a condição facilitadora de aprendizagem, a classe de resposta a ser apresentada pelo aprendiz e as conseqüências planejadas (com base em contingências de reforçamento positivo em caso de o aprendiz apresentar desempenhos corretos ou conseqüências orientadoras e informativas em caso de o aprendiz apresentar desempenhos incorretos ou incompletos). A aplicação do Programa de contingências da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi realizada com dois grupos: a) Grupo História, composto por três aprendizes e 13 encontros para desenvolver os comportamentos-objetivo; e o b) Grupo Psicologia, composto por quatro aprendizes e 15 encontros. A avaliação da eficiência do Programa foi realizada: por meio da avaliação do desempenho individual dos aprendizes em relação ao desenvolvimento de cada um dos comportamentos-objetivo com base na adaptação de delineamentos experimentais de linha de base múltipla e critério móvel; por meio da avaliação do desempenho dos aprendizes em oito sondas aplicadas ao longo do Programa, que consistiam em textos constituídos por ocorrências de falácias, e em relação às quais foi requerido que os aprendizes identificassem os trechos constituídos por falácias e descrevessem e nomeassem tais erros. A avaliação da eficácia do Programa de contingência foi feita por *follow up* realizado cinco meses após o término do Programa, na qual foi aplicada outra sonda, e por meio de entrevista a respeito das implicações e contribuições percebidas pelos aprendizes das aprendizagens desenvolvidas pelo

programa em múltiplos âmbitos de suas vidas. A avaliação do desempenho dos aprendizes de cada um dos comportamentos-objetivo do Programa evidenciou que as classes de comportamentos elencadas como comportamentos-objetivo dos encontros do Programa constituem efetivamente comportamentos menos abrangentes constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Além disso, foi evidenciado alto grau de eficiência das contingências construídas para desenvolver tais comportamentos, ainda que seja possível aperfeiçoar algumas contingências relativas ao desenvolvimento de algumas classes de comportamentos-objetivo, que não foram desenvolvidas com os graus de correção e perfeição esperados. Algumas dessas classes de comportamentos-objetivo foram reveladas pela avaliação do desempenho dos sujeitos nas sondas. Dos três comportamentos avaliados, os aprendizes desenvolveram o comportamento "identificar trechos constituídos por falácias"; porém, não desenvolveram com os graus de correção e perfeição esperados os comportamentos "descrever erros apresentados em falácias" e "nomear falácias". Por meio da entrevista realizada com os aprendizes, é possível concluir que grande parte dos comportamentos-objetivo do Programa continuou sendo apresentada por eles, mesmo decorridos cinco meses do término do Programa. Além disso, foi evidenciada generalização desses comportamentos para contextos de diferentes tipos, desenvolvimento de outros comportamentos mais complexos que aqueles elencados como comportamentos-objetivo do Programa e desenvolvimento, inclusive, de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" em outras pessoas que não os aprendizes do Programa, por meio da interação entre os aprendizes e essas pessoas. O desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa e a apresentação deles e de outros comportamentos, mais complexos, constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" no contexto cotidiano e profissional dos aprendizes evidencia o alto grau de eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações".

Palavras-chave: Classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações"; Programação de ensino; Decomposição de comportamento; Avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino.

ABSTRACT

Information constitutes an antecedent stimuli class in which people handle, establishing relation with this information through their actions. Especially in the contemporary world of the beginning of the 21st century, where the amount and diversity of information made and by which people are regulated seems larger than ever. How to distinguish "good" information from "bad" information? How to distinguish "good" arguments from occurrences of fallacy of many types? Reliability is one of the criteria which information of different types can be evaluated. This criterion is composed essentially by the precision of a piece of information (degree of correspondence between the information and the aspects of the world it makes reference) and the validity of arguments, thus incorporating philosophical and scientific criteria of evaluation of information. Given this, it was objective to answer the question: "What is the degree of efficiency and efficacy of a teaching contingencies Program to develop constituent classes of behaviors of the general class of behaviors denominated 'evaluate the reliability of information'?". To elaborate the contingencies Program the following steps were executed: A. proposition of classes of behaviors starting from components of basic constituent behaviors of the general class identified or derived from selected excerpts of the chapter *A enciclopédia de falácias* (*The encyclopedia of fallacies)*, of the book *Pensamento crítico e argumentação sólida (Critical thinking and solid reasoning)* by Sérgio Navega (2005); B. selection of constituent classes of behaviors of the general class of the classes of behaviors disclosed by the investigation done by De Luca (2008); C. building of a behavioral system of the general class "evaluate the reliability of information", which consists in the organization of the constituent classes of behaviors of a general class of behaviors according to the level of coverage of these classes, enabling the identification of the relationship of dependence among these classes of behaviors; D. analysis of the constituent classes of behaviors of the general class; E. division, in teaching units, of the constituent classes of behaviors of the general class; F. sequencing of the classes of behaviors to be taught which are constituent of the general class; G. planning of teaching contingencies to develop the learning of constituent classes of behaviors of the general class; H. evaluation of the program to teach the constituent classes of behaviors of the general

class. The development of these steps enabled: the discovery of 866 constituent classes of behaviors of the general class “evaluate the reliability of information”, among them: “evaluate different types of relationship among information of different types”, “reason about an event or phenomenon”, “oppose an argument”, “characterize different basic criteria to evaluate information of different types”, “identify occurrences of arguments”, “distinguish the premises and the conclusion of an occurrence of arguments” and “evaluate the occurrence of fallacies of different types”; the sequencing of 136 of these classes of behaviors and their division into 10 expected teaching units (meetings); the specification of the classes of antecedent stimuli, the classes of responses and the classes of consequent stimuli which constituted the classes of the object-behaviors; teaching contingencies built to develop the object-behaviors, encompassing the learning facilitative condition, the class of response to be presented by the apprentice and the planned consequences (based on positive reinforcement contingencies if the apprentice presents correct performances or guiding and informative consequences if the apprentice presents incorrect or incomplete performances). The application of the contingencies Program of the general class “evaluate the reliability of information” was accomplished with two groups: a) History Group, composed by three apprentices and 13 meetings to develop the object-behaviors; and the b) Psychology Group, composed by four apprentices and 15 meetings. The evaluation of the efficiency of the Program was accomplished: through evaluation of the individual performance of the apprentices regarding the development of each one of the object-behaviors based on the adaptation of multiple baseline experimental design and changing criterion; through evaluation of the performance of the apprentices in eight probes applied throughout the Program, which consisted in texts composed by the occurrences of fallacies of which the apprentices were requested to identify excerpts composed by fallacies and to describe and name these mistakes. The evaluation of the efficacy of the contingencies Program was done by *follow up* accomplished five months after the end of the Program, in which another probe was applied, and through interview about the implications and contributions perceived by the apprentices of the learning experiences developed by the program in various areas of their lives. The evaluation of the performance of the apprentices in each one of the object-behaviors of the Program evinced that the classes of behaviors included as object-behaviors of the

meetings of the Program indeed consist of less comprehensive constituent behaviors of the general class “evaluate the reliability of information”. Besides that, it was indicated a high degree of efficiency of the contingencies built to develop such behaviors, despite the fact that it is still possible to improve some contingencies regarding the development of some classes of object-behaviors, which were not developed with the expected correction and perfection levels. Some of these classes of object-behaviors were revealed by the evaluation of the performance of the subjects in the probes. Of three behaviors evaluated, the apprentices developed the behavior “identify excerpts composed by fallacies”; however, they did not develop with the expected correction and perfection levels the behaviors “describe mistakes presented in fallacies” and “name fallacies”. Through the interview accomplished with the apprentices, it is possible to conclude that the majority of the object-behaviors of the Program continued to be presented by them, even five months after the end of the Program. Moreover, it was evinced the generalization of these object-behavior to different kinds of contexts, the development of other more complex behaviors than those selected as object-behaviors of the Program and the development of constituent behaviors of the general class “evaluate the reliability of information” in other people who were not apprentices of the Program, through the interaction between the apprentices and these people. The development of the object-behaviors of the Program and their presentation, together with other more complex constituent behavior of the general class “evaluate the reliability of information” in the daily and professional context of the apprentices, evidences the high level of efficiency and efficacy of the teaching contingencies Program to develop basic constituent behaviors of the general class “Evaluate the reliability of information”.

Keywords: General class of behaviors “evaluate the reliability of information”; Teaching programming; Decomposition of behavior; Evaluation of efficiency and efficacy of teaching programs.

RESUMÉ

Les informations constituent une classe de stimulants antérieurs dans lesquels les gens luttent, établissant des relations avec celles-ci à travers leurs actions. Surtout dans le monde contemporain du début du 21e siècle , où la quantité et la diversité des informations produites et par qui les gens sont réglementés semble plus grand que jamais. Comment distinguer les informations “bonnes” des “mauvaises” informations? Comment distinguer les “bons” arguments d’occurrences d'erreurs de différents types? La fiabilité est l'un des critères à partir desquels les informations de différents types peuvent être évaluées. Ce critère est composé essentiellement par la précision d'un élément d'information (degré de correspondance entre l'information et les aspects du monde, avec lequel ils se réfèrent) et la validité des arguments, intégrant ainsi des critères philosophiques et scientifiques de l'évaluation de l'information. Compte tenu de cela, c'était l'objectif de répondre à la question: “Quel est le degré d'efficacité et d'efficience d'un Programme de contingences d'enseignement pour développer les classes constitutives de comportements de la classe générale des comportements appelée évaluer la fiabilité des informations?”. Pour élaborer le Programme de contingences ont éte élaborées les étapes suivantes: A. proposition de classes de comportements à partir de composants de comportements constitutifs de base de la classe générale identifié ou provenant d’extraits choisis du chapitre *A Enciclopedia de falácias*, du livre *Pensamento crítico e argumentação Solida* (Pensée critique et le raisonnement solide) par Sérgio Navega (2005); B. sélection de classes constitutives des comportements de la classe générale des classes de comportements révélées par l'enquête réalisée par de Luca (2008); C. construction d'un système comportemental de la classe générale “évaluer la fiabilité des informations”, qui consiste en l'organisation des classes constitutives des comportements d'une classe générale des comportements en fonction du niveau de couverture de ces classes, permettant d’identifier la relation de dépendance entre ces classes de comportements; D. analyse des classes constitutives du comportement de la classe générale ; E. division en unités d'enseignement des classes constitutives de la classe générale du comportement. F. séquençage des classes de comportements constituantes de la classe générale à être enseignées; G. planification de l'enseignement des contingences pour développer l'apprentissage des classes constitutives des comportements de la classe générale. H. l'évaluation du programme pour enseigner les classes constitutives de comportements de la classe

générale . Le développement de ces mesures a permis: la découverte de 866 catégories constitutives de comportements de la catégorie générale “évaluer la fiabilité d’informations”, parmi elles: “évaluer différents types de relations entre les informations de différents types”, “raison d'un événement ou d'un phénomène”, “opposer un argument”, “caractériser différents critères de base pour évaluer les informations de différents types”, “identifier des événements d'arguments”, “distinguer les prémisses et la conclusion d'un événement d'arguments” et “évaluer l’apparition d' erreurs de différent types”, le séquençage de 136 de ces catégories de comportements et la division de celles-ci en 10 unités d'enseignement prévues (réunions); la spécification des classes de stimulants antérieurs, les catégories de réponses et les classes de stimulants conséqunants qui constituent les classes de comportements-objectif; éventualités d'enseignement construites pour développer les comportements-objectif, englobant l état de facilitateur d'apprentissage, la classe de réponse à être présentée par l'apprenti et conséquences planifiées (en fonction de contingences de renforcement positif dans le cas où l'apprenti présente des performances correctes ou conséquences orientées et informations au cas où l'apprenti présente des performances incorrectes ou incomplètes). L'application du Programme contingences de la catégorie générale «évaluer la fiabilité de l'information » a été réalisée avec deux groupes: a) Groupe d'Histoire, composée par trois apprentis et 13 réunions pour élaborer les comportements-objectifs , et le b) Groupe Psychologique, composé par quatre apprentis et 15 réunions. L'évaluation de l'efficacité du Programme a été accomplie: grâce à l'évaluation de la performance individuelle des apprentis concernant le développement de chacun des comportements-objectif basée sur l'adaptation du modèle expérimental de base multiples et critère mobile ; par l'évaluation de la performance des apprentis dans huit sondages appliqués sur l'ensemble du programme , qui consistait en des textes composés par l’apparitions d'erreurs et en relation desquelles il a été demander aux apprentis d’identifier les extraits composés par les sophismes et de décrire et de nommer telles erreurs. L'évaluation de l'efficacité du Programme de contingence a été fait par le suivi accompli cinq mois après la fin du programme , dans lequel un autre sondage a été appliqué , et une interview sur les implications et les contributions perçues par les apprentis des expériences d'apprentissage développé par le programme dans divers domaines de leur vie. L'évaluation de la performance des apprentis dans chacun des comportements-objectif du programme a mis en évidence que les classes de comportements inclus comme comportements-objetif des réunions du Programme en effet constitués de comportements constitutifs moins complètes de la catégorie générale “évaluer la fiabilité de

l'information". En outre, il a été indiqué un haut degré d'efficacité des contingences construits pour développer de tels comportements , en dépit du fait qu'il est encore possible d'améliorer certaines éventualités concernant le développement de certaines classes comportements-objectif qui n'ont pas été mises au point avec le niveaux attendu de correction et de la perfection . Certaines de ces classes comportements-objectif ont été révélées par l'évaluation de la performance des sujets dans les sondages. Des trois comportements évalués, les apprentis ont développé le comportement "d'identifier des extraits composées d'erreurs", mais ils ne se développent pas avec la correction attendue et le niveau de perfection des comportements "décrire des erreurs présentées dans les sophismes" et "nomer sophisme". Grâce à l'entrevue réalisée avec les apprentis, il est possible de conclure que la majorité des comportements-objectif de la poursuite du programme qui sera présenté par eux, même cinq mois après la fin du programme. En outre, il a été témoignait la généralisation de ces comportements-objectif à différents types de contextes, le développement d'autres comportements plus complexes que ceux choisis comme objet - comportements du programme et le développement de comportements constitutifs de la catégorie générale "évaluer la fiabilité des information" sur d'autres personnes qui n'étaient pas des apprentis du programme , grâce à l'intéraction entre les apprentis et les personnes. Le développement de – comportements-objectif du programme et leur présentation, ainsi que d'autres comportements constituant plus complexe de la catégorie générale "évaluer la fiabilité de l'informatio" dans le contexte quotidien et professionnel des apprentis, des preuves du niveau élevé d'efficacité et d'efficacience du Programme contingences d'enseignement à développer des comportements constitutifs fondamentaux de la classe générale "évaluer la fiabilité de l'information".

Mots-clés: Classe générale des comportements "évaluer la fiabilité de l'information"; Enseignement de la programmation ; Décomposition de comportement; Évaluation de l'efficience et de l'efficacité des programmes d'enseignement.

xxx

I

CARACTERÍSTICAS DE COMPONENTES DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS BÁSICOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS DENOMINADA "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

Em novembro de 2012, foi publicada uma reportagem na Revista Veja que produziu um debate em nível nacional: a reportagem intitulada *Parada gay, cabra e espinafre*[1], de J. R. Guzzo. O debate configurado pelo artigo construído por J. R. Guzzo e as respostas produzidas a ele ilustram diversos processos que necessitam ser examinados. Na reportagem, o autor tenta fundamentar que os esforços sociais para diminuição do preconceito contra homossexuais não têm produzido os resultados desejados. Pelo contrário, segundo o autor, tem acontecido o que ele denomina "Lei das conseqüências indesejadas", no qual uma ação feita para produção de um objetivo acaba produzindo o efeito contrário. J. R. Guzzo compara: "É a velha história do Projeto Apollo. Foi feito para levar o homem à Lua; acabou levando à descoberta da frigideira Tefal". Segundo o autor, as conseqüências indesejadas podem ser constituídas por benefícios (como no caso citado) ou por malefícios, como no caso dos movimentos pró-homossexuais, que segundo o autor tem produzido mais problemas que benefícios. O autor fundamenta: primeiro, a dita "comunidade gay" não existe, uma vez que as pessoas que a constituem tem "opiniões, valores e personalidades diferentes. Adotam posições opostas em política, religião ou questões éticas. Votam em candidatos que se opõem. Podem ser a favor ou contra a pena de morte, as pesquisas com células-tronco ou a legalização do suicídio assistido. Aprovam ou desaprovam greves, o voto obrigatório ou o novo Código Florestal – e por aí se vai". Guzzo questiona: "por que, sendo tão distintos entre si próprios, deveriam ser tratados como um bloco só?".

[1] Guzzo, J. R. (2012) Parada gay, cabras e espinafre. *Revista Veja*, 14 de novembro de 2012, Ano 45, Número 46, Edição 2295, 116-118.

J. R. Guzzo também critica a "postura" dos porta-vozes desse movimento por eles alardearem que são vítimas de violência. O autor ameniza o fato: no Brasil, há violência sendo realizada com os indivíduos de todos os grupos, questionando por que a agressão específica contra homossexuais constituiria um problema. O autor continua seu raciocínio: considera um problema que qualquer ato contra homossexuais seja considerado homofobia, pois "se alguém diz que não gosta de gays, ou algo parecido, não está praticando crime algum – a lei, afinal, não obriga nenhum cidadão a gostar de homossexuais, ou de espinafre, ou de seja lá o que for". O autor também critica o fato de os homossexuais exigirem os mesmos direitos que os heterossexuais, uma vez que todas as leis possuem limites. Guzzo exemplifica: "doação de sangue não é um direito ilimitado – também são proibidas de doar pessoas com mais de 65 anos ou que tenham uma história clínica de diabetes, hepatite ou cardiopatias". E continua:

> O mesmo acontece em relação ao casamento, um direito que tem limites muito claros. O primeiro deles é que o casamento, por lei, é a união entre um homem e uma mulher; não pode ser outra coisa. Pessoas do mesmo sexo podem viver livremente como casais, pelo tempo e nas condições que quiserem. Podem apresentar-se na sociedade como casados, celebrar bodas em público e manter uma vida matrimonial. Mas a sua ligação não é um casamento – não gera filhos, nem uma família, nem laços de parentesco. Há outros limites, bem óbvios. Um homem também não pode se casar com uma cabra, por exemplo; pode até ter uma relação estável com ela, mas não pode se casar. Não pode se casar com a própria mãe, ou com uma irmã, filha, ou neta, e vice-versa.

J. R. Guzzo segue "argumentando" que Oscar Wilde e Charles Tenet (que foram punidos por serem homossexuais, o primeiro com dois anos de trabalhos forçados; o segundo, a um ano de prisão) foram homens de sorte por que se tivessem sido homossexuais na Idade Média, teriam sido queimados.

Não demorou muito tempo para que fossem produzidas diversas "respostas" ao artigo construído por J. R. Guzzo por blogueiros,

internautas, jornalistas etc. A blogueira Lola Aronovitch[2] foi uma das que construiu uma "resposta" ao artigo de J. R. Guzzo. Dentre as críticas apresentadas por ela, está a insistência de Guzzo em usar o pejorativo termo "homossexualismo" (no qual o sufixo "ismo" faz referência a uma doença), em vez da expressão "homossexualidade". Ela também contra-argumenta a idéia de Guzzo de que o movimento gay não existe por ser constituído por pessoas diferentes entre si: "só porque os movimentos são plurais e abrigam várias correntes, às vezes antagônicas, não quer dizer que não exista, pô. Somos pessoas únicas e diferentes, mas fazemos parte de um movimento". A *blogueira* continua colocando as coisas em seu devido lugar. Segundo ela,

> Guzzo confunde "não gostar" com discriminar, desrespeitar, maltratar. Aí, já é má fé mesmo, não é possível. Desde quando gays, ou mulheres, ou negros, ou trans, lutam para "serem gostados"? Se uma pessoa tiver pensamentos preconceituosos, mas sem traduzi-los em palavras ou ações, não saberemos que a pessoa é preconceituosa. Porque alguém é homofóbico, ou machista, ou racista, ou transfóbico, pelo que fala e pelo que faz, não pelo que pensa. Trocando em miúdos, que o autor entenda: uma coisa é não gostar de espinafre, não ter relacionamento com espinafre, e, se alguém te oferecer espinafre, dizer educadamente "Não, obrigado". Outra coisa é dizer que espinafres são inferiores a brócolis, fazer leis que se aplicam a todas as verduras, menos aos espinafres, sair por aí cortando espinafres, tratar espinafres com insultos espinafróbicos, ensinando as criancinhas a atacar qualquer espinafre que aparecer na merenda escolar.

A blogueira continua seu ótimo exame:

> Aí Guzzo compara as restrições de doar sangue impostas a homossexuais com restrições a... pessoas doentes. O cara faz uma comparação dessas no século 21, quase quatro décadas depois de associações psiquiátricas decretarem (tardiamente!) que ser gay não é doença. (...).

---

2 http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2012/11/artigo-na-veja-sobre-gays-espinafre-e.html

> Na parte mais involuntariamente divertida do artigo, o autor diz que casamento tem que ser entre homem e mulher, não entre homem e cabra. Putz, semana passada mesmo eu comentei que os argumentos usados contra casamento gay hoje em dia são os mesmos usados contra casamento interracial até 1965: que, se casamento entre pessoas de raças diferentes (opostas?) fosse liberado, as pessoas se casariam com bichos, com parentes, com a Estátua da Liberdade (juro que já ouvi esse argumento). Acho que teve gente que leu meu post e pensou: "Nossa, como ela exagera! É claro que nos dias atuais ninguém mais fala essas besteiras em público!" Obrigada por me dar um exemplo tão atual, Guzzo.
>
> Ah, e a pá de cal pra mostrar que nada se salva do artigo: Guzzo diz que o Projeto Apollo "foi feito pra levar o homem à Lua; acabou levando à descoberta da frigideira Tefal". As pessoas acreditam em cada coisa repetida à exaustão, né? A frigideira revestida com Teflon foi uma invenção francesa de 1954. Nada a ver com o Projeto Apollo.

Outro blogueiro que apresentou uma resposta ao artigo de J. R. Guzzo foi Claudio Orsi[3], que destacou haver na "argumentação" de Guzzo, uma nova categoria de falácia

> (...) à falácia. Defendendo a idéia de que o veto legal ao casamento de pessoas de mesmo sexo não configura discriminação, Guzzo sai-se com os seguintes exemplos:
>
> *Homossexuais se consideram discriminados, por exemplo, por não poder doar sangue. Mas a doação de sangue não é um direito ilimitado - também são proibidas de doar pessoas com mais de 65 anos ou que tenham uma história clínica de diabetes, hepatite ou cardiopatas.*
>
> A mesma estrutura de, com o perdão da palavra, raciocínio se repete pouco mais adiante:
>
> *Um homem também não pode se casar com uma cabra, por exemplo; pode até ter uma relação estável com ela, mas não pode se casar. Não pode se casar com a própria mãe. ou com uma irmã. filha, ou neta, e vice-versa. Não poder se casar com uma menor de 16 anos sem*

[3] http://carlosorsi.blogspot.com.br/2012/11/a-falacia-da-falsa-dicriminacao.html

> *autorização dos pais. e se fizer sexo com uma menor de 14 anos estará cometendo um crime.*
>
> A *rationale* é, por fim, enunciada a seguir:
>
> *Que discriminação haveria contra eles, então, se o casamento tem restrições para todos?*
>
> As reações iradas ao artigo vêm se concentrando no grotesco das comparações -- com pedofilia, bestialismo, incesto -- mas há algo de perverso não apenas nos exemplos escolhidos, e sim na estrutura do pensamento. Vamos imaginar, por um momento, um clone de Guzzo escrevendo numa revista da Arábia Saudita contra alguns direitos que as mulheres da monarquia árabe vêm reivindicando, como o de guiar automóveis:
>
> *Mulheres se consideram discriminadas, por exemplo, por não poder dirigir. Mas a condução de veículos automotores não é um direito ilimitado - também são proibidas de dirigir pessoas embriagadas, menores de idade, deficientes visuais e reprovados em exame psicotécnico.*
>
> Ou, voltando ao início do século 20, vejamos um precursor de Guzzo argumentando que a proibição do voto feminino não é discriminatória:
>
> *Um homem também não pode votar numa cabra, por exemplo; pode até admirar suas políticas públicas, mas não pode votar.*
>
> Levando à mesma conclusão de 2012:
>
> *Que discriminação haveria contra elas, então, se o voto tem restrições para todos?*

Inicialmente, o artigo de Guzzo é constituído por diversas informações equivocadas, que envolve erros factuais, como considerar que as frigideiras de *tefall* são uma decorrência do Projeto Apollo, analogias impróprias, usos inadequados de expressões, conclusões inválidas, entre outros. Mas, o que é pior, o artigo de J. R. Guzzo é constituído por argumentos aparentemente válidos ou sólidos, o que aumenta a probabilidade de as pessoas concordarem com as informações apresentadas nele. As respostas produzidas ao artigo dele consistem em outro importante processo: identificar erros em informações de diferentes tipos, discriminar com alto grau de clareza quais os tipos de

erros apresentados e fundamentar porque o raciocínio apresentado é um equívoco. Não apresentar essa capacidade pode determinar que as pessoas acreditem e se comportem sob controle de informações como as construídas por J. R. Guzzo, equivocadas e preconceituosas.

Não obstante as respostas construídas por Lola Aronovitch e Carlos Orsi, é muito provável que boa parte das pessoas não perceba com a clareza suficiente e necessária os múltiplos equívocos de argumentação apresentados em diferentes tipos de informação, como em artigos como os de J. R. Guzzo. À época da publicação do artigo, era comum certa revolta com ele: "Que ridículo esse artigo". Houve quem classificou o artigo e seu autor: "Preconceituoso! Conservador!". Houve quem foi além: "Que absurdo, comparar casamento entre homossexuais com casamento entre homem e cabra!". Houve quem protestou contra o artigo trocando as fotos que utilizava em redes sociais, como o *facebook*, por exemplo, por uma foto de uma cabra com um véu. Mas, será que além da revolta produzida por tal artigo, tais pessoas saberiam indicar com clareza quais os erros cometidos por J. R. Guzzo em seu texto? Será que as pessoas que perceberam os erros apresentados em tal artigo, conseguiriam demonstrar para outras pessoas porque tais erros são tão crassos? E, pior, será que houve pessoas que nem sequer perceberam os erros cometidos pelo autor e concordaram, acriticamente, com as absurdas informações apresentadas por ele?

Toda essa situação viabiliza algumas conclusões. A principal delas parece consistir na necessidade de as pessoas serem capazes de discriminar informações confiáveis daquelas que não o são, principalmente no início do Século XXI, quando a quantidade de informações produzidas e com as quais as pessoas têm contato parece ser a maior de todos os tempos. Caso não apresentem tal capacidade, é provável que as pessoas acreditem em informações de quaisquer tipos, confiáveis ou nada confiáveis. É provável que eles concordem com informações ao ficarem sob controle de variáveis pouco pertinentes. É provável que tomem decisões equivocadas, produzindo malefícios às suas vidas e a de outras pessoas, malefícios de diferentes tipos e graus. É provável que passem a acreditar e comportar-se de acordo com informações que aumentam o preconceito e a discriminação social. A necessidade de lidar com informações de modo a distinguir informações confiáveis daquelas que não o são, por tudo isso, parece ser fundamental.

Já há vasta literatura a respeito de processos que aumentam a probabilidade de as pessoas distinguirem informações confiáveis das pouco ou nada confiáveis. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), por exemplo, destacam a importância do processo denominado por eles de "pensamento-crítico" e, inclusive, apresentam algumas atividades de ensino a serem utilizadas em aulas de Ciência que viabilizam o desenvolvimento de tal processo. Segundo os autores, o pensamento crítico é essencial para a realização de trabalhos em equipe, para a resolução de problemas e para tomar decisões de maneira eficaz e eficiente. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) indicam que "tomar decisões de maneira eficaz e eficiente" consiste em tomar decisões baseadas em argumentos suportados por razões convincentes, o que parece estar relacionado à capacidade do indivíduo de avaliar o quão confiáveis são as informações que ele considera ao decidir algo.

De Luca (2008), por sua vez, caracteriza a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" como um processo a ser realizado pelas pessoas que as tornaria capazes de elas discriminarem informações confiáveis daquelas que não o são. Em seu estudo, o autor descobriu 433 classes de comportamentos que constituem a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Tal descoberta aumenta a clareza de professores a respeito do que constitui tal classe geral, aumentando a probabilidade de que ela seja desenvolvida por diferentes pessoas. O conhecimento produzido pelos analistas do comportamento e que é designado por meio da expressão "programação de ensino" possibilita a derivação de procedimentos e estratégias capazes de maximizar o ensino de múltiplos tipos de comportamentos. Em relação às classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", algumas das quais foram identificadas por De Luca (2008), a construção de atividades de ensino para esses comportamentos e a avaliação do grau de eficiência e eficácia de cada uma delas constitui uma possibilidade para que tais comportamentos sejam apresentados com maior freqüência pelos indivíduos componentes da sociedade. A partir disso, é evidenciada a necessidade de ser respondida a seguinte pergunta de pesquisa: "Qual o grau de eficiência e de eficácia de um Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada 'avaliar a confiabilidade de informações'"?

1.1. Argumentos, proposições, informações – caracterização de possíveis aspectos com os quais lida a pessoa que avalia a confiabilidade de informações

É possível que um indivíduo aprenda a avaliar a confiabilidade de informações? Um indivíduo pode vir a se relacionar com informações, de diferentes tipos e naturezas, de forma a distinguir informações confiáveis daquelas que não o são? Responder a tais perguntas parece envolver um exame acerca do que constitui o processo "avaliar a confiabilidade de informações" e o conhecimento já produzido sobre tal processo e sobre outros processos relacionados com ele. De acordo com De Luca (2008), "avaliar a confiabilidade de informações" pode ser entendida como uma classe geral de comportamentos relacionada com diferentes processos, já investigados por filósofos e cientistas de diversas áreas do conhecimento, e constituída por múltiplas classes de comportamentos menos abrangentes do que ela. Tais processos, que em geral não são concebidos ou descritos como se fossem comportamentos, já foram objeto de investigação em diversos estudos e já foram, inclusive, objeto de ensino em diferentes contextos ou situações.

Um dos aspectos com o qual lida a pessoa que avalia a confiabilidade de informações consiste nos argumentos, assim como uma das classes de comportamentos constituintes dessa classe geral é a classe "argumentar sobre algum evento ou fenômeno" (De Luca, 2008). Além de constituir um aspecto com o qual lida a pessoa que avalia a confiabilidade de informações e uma classe de comportamentos constituintes dessa classe geral, o exame do que constitui um argumento parece ser fundamental para caracterizar o critério "confiabilidade". Esse aspecto do meio, os argumentos, e esse processo comportamental, o "argumentar", já foram examinados em vasta literatura (Botomé & Souza, 1982; Carraher, 1983; Nolt & Rohatyn, 1991; Mortari, 2001; Booth, Colomb & Williams, 2005; Navega, 2005; Carnielli & Epstein, 2010; Rodrigues, 2011), grande parte dela enfatizando aspectos como os elementos constituintes dos argumentos, sua função, critérios para avaliar argumentos, sem necessariamente enfatizar os comportamentos a serem apresentados por um indivíduo ao argumentar ou ao lidar com argumentos apresentados por outras pessoas. Os argumentos, produto do processo "argumentar", são definidos pela relação entre dois tipos de informações, premissas e conclusões, em que as primeiras criam condições para a segunda. Um exemplo de definição de argumento por

meio de suas partes constituintes é a apresentada por Navega (2005): "conjunto de proposições que usamos para promover suporte (justificar, levar-nos a crer) na veracidade de uma conclusão (uma outra proposição)" (p. 31).

Mais precisamente, Mortari (2001) inicialmente define argumento como "um conjunto (não vazio e finito) de sentenças, das quais uma é chamada de *conclusão*, as outras de *premissas*, e pretende-se que as premissas justifiquem, garantam ou dêem evidência para a conclusão" (p. 9). O próprio autor, entretanto, apresenta uma definição ainda mais precisa do que constitui um argumento a partir da distinção que ele faz entre dois processos: sentenças e proposições. Ele destaca que as sentenças constituem um fenômeno gramatical, sendo definido por "uma seqüência de palavras do Português que contenha ao menos um verbo flexionado (e alguns sinais de pontuação, no português escrito)" (Mortari, 2001, p. 10-11). Segundo o autor, "Está chovendo" é uma sentença, uma vez que ela é constituída pelos processos que definem uma sentença. Entretanto, o autor destaca que é impossível avaliar se essa sentença é verdadeira ou falsa, uma vez que nela não é especificada a qual "chuva" a pessoa que está falando está se referindo. Outro exemplo de como uma sentença pode ser um problema consiste na frase "Eu sou gordo", dita por Ollie Hardy e Stan Laurel, os atores que interpretavam os personagens que, no Brasil, são conhecidos como o Gordo e o Magro. Segundo Mortari (2001), a sentença "Eu sou gordo" é verdadeira caso seja apresentada por Hardy e falsa, caso seja apresentada por Laurel.

A impossibilidade de avaliar a "verdade" de uma sentença constitui um problema em argumentos, problema que tende a ser resolvido caso haja o entendimento de que argumentos são constituídos por proposições e não, exatamente, por sentenças. Mortari (2001) cita um exemplo: "Miau rasgou a cortina" e "A cortina foi rasgada por Miau" constituem sentenças distintas, uma vez que são constituídas por seqüências distintas de palavras. Entretanto, elas constituem uma mesma proposição, a proposição de que "Miau rasgou a cortina". Apesar de o próprio autor destacar que a definição do que é uma proposição não ser algo claro, Mortari (2001) distingue sentenças de proposições, indicando que as sentenças podem ser entendidas simplesmente como seqüências de palavras, enquanto uma proposição pode ser avaliada em relação ao quanto ela corresponde aos fatos. Isso viabiliza ao autor redefinir o que é um argumento, dessa vez indicando que eles são constituídos, não por

sentenças, mas por proposições: “Quanto aos argumentos, deveríamos, então, redefini-los como conjuntos não vazios e finitos de *proposições*, pois, afinal, são as proposições que podem ser verdadeiras ou falsas” (Mortari, 2001, p. 13-14).

Os dois papéis básicos que as proposições que constituem um argumento podem adquirir são “premissa” e “conclusão”. Booth, Colomb e Williams (2005), porém, citam os fundamentos e as ressalvas como partes constituintes de um argumento. Segundo Booth, Colomb e Williams (2005), os fundamentos consistem no princípio geral que estabelece a relação entre a conclusão do argumento e suas premissas, possibilitando avaliar a pertinência de uma unidade argumentativa. As ressalvas, segundo os autores, consistem nas afirmações de um argumento que estipula os limites da conclusão e indica em quais situações a conclusão pode ser aceita. A partir da contribuição de Booth, Colomb e Williams (2005), é aumentada a visibilidade a respeito do que constitui um argumento: por premissas, uma conclusão e o fundamento. As ressalvas, diferentemente do que indicam os autores, parecem poder ser entendidas como um tipo específico de premissa que constitui um argumento.

Há múltiplas funções que os argumentos e o processo “argumentar” podem ter na vida das pessoas. Navega (2005), por exemplo, indica que o argumentar serve, na expressão do autor, para que “as idéias sejam colocadas à prova”. O autor destaca também que em algumas ocasiões o processo “argumentar” é utilizado como meio para persuadir alguém a apresentar certos tipos de condutas e para convencer as pessoas de algo. Outra função do “argumentar” consiste, nas palavras de Navega (2005), em “abrandar a natural resistência que as pessoas têm em ver desafiadas as suas idéias” (p. 10). Entretanto, o próprio autor enfatiza que essas funções do processo “argumentar” (convencer, persuadir, “abrandar” a resistência das pessoas) não constituem as suas funções mais importantes, destacando que o principal motivo pelo qual o processo “argumentar” necessita ser apresentado envolve a ampliação do conhecimento que as pessoas têm acerca dos eventos ou fenômenos (inclusive, e talvez principalmente, do indivíduo que muda sua opinião durante um processo argumentativo). O autor, metaforicamente, destaca que com a argumentação, as idéias são postas em conflito e desse conflito é produzido um “ponto superior” no conhecimento dos indivíduos envolvidos na argumentação.

Outra função do processo “argumentar” consiste em modificar a opinião que as pessoas têm a respeito de fenômenos específicos (De-Chiaro & Leitão, 2005; Navega, 2005). Navega (2005) ainda destaca que essas funções do processo “argumentar” são produzidas a partir da apresentação de certos “códigos de conduta” por parte dos envolvidos nesse processo que envolvem, entre outros aspectos, respeito e compreensão em relação aos envolvidos em um “debate”. Já De Luca (2008) destaca que a classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” (uma classe geral constituída, segundo investigação realizada por esse autor, pela classe de comportamentos “argumentar sobre algum evento ou fenômeno”) é um processo cujo produto é o aumento da visibilidade que os indivíduos têm acerca do fenômeno constituinte da informação cuja confiabilidade é avaliada.

Persuadir, convencer outras pessoas de alguma idéia, aumentar o conhecimento dos envolvidos em um processo argumentativo... Qual é a função do processo “argumentar”? Há diversas indicações em literatura acerca da função e de possíveis decorrências do processo “argumentar” (De-Chiaro & Leitão, 2005; Navega, 2005; Leitão, 2007; De Luca, 2008), que envolve desde persuadir indivíduos, o aumento no conhecimento dos indivíduos que argumentam acerca do fenômeno examinado, até o desenvolvimento de outros tipos de processos que são, em algum grau, relacionados com o processo “argumentar”. A apresentação do processo “argumentar” orientado para a produção de conhecimento ou aumento da visibilidade sobre o fenômeno examinado em tal processo parece ser aquela que produz benefícios a todos os envolvidos em uma argumentação, e talvez por isso, necessite ser a função que efetivamente oriente os indivíduos envolvidos e que apresentam esse processo. Mas, em quais contextos cabe aos indivíduos apresentarem os comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”? E quais os tipos de informações que podem ser avaliadas com base no critério de confiabilidade? Responder a tais perguntas parece indicar a necessidade de um exame acerca do que são informações.

Avaliar a confiabilidade de informações é uma classe geral de comportamentos a ser apresentada em relação a alguns tipos específicos de discursos. Há alguns discursos que podem ser avaliados com base no critério de confiabilidade, outros não. Os discursos constituídos por

informações são, por definição, os tipos de discursos em que a confiabilidade consiste em um critério, talvez o principal, a ser utilizado. Três contribuições específicas parecem poder ser utilizadas para distinguir os discursos que podem ser avaliados com base na confiabilidade, as informações, e outros tipos de discursos. Uma dessas contribuições é advinda da Lógica. Outras duas são advindas da Psicologia, ou mais especificamente, da Análise Experimental do Comportamento. Ambas as contribuições, apesar de advirem de áreas do conhecimento diferentes, definem o que são informações com base na função apresentada por certos discursos.

A contribuição advinda da Lógica é a apresentada, por exemplo, por Copi (1981), que distingue três possíveis "usos" (ou, mais precisamente, funções) da linguagem (ou dos discursos): as funções informativa, expressiva e diretiva. A função informativa do discurso é aquela que pode ser avaliada com base no critério de confiabilidade. Ela é constituída por discursos cujo objetivo consiste em descrever o mundo, demonstrar proposições e apresentar argumentos. O autor a distingue das demais funções. A expressiva é definida como aquela função cujo objetivo consiste em expressar emoções e sentimentos e modificar emoções e sentimentos de outras pessoas. A função diretiva, por sua vez, é aquela cujo objetivo consiste em dirigir as ações de outras pessoas. Com base na distinção do autor, parece ser possível considerar que discursos informativos são aqueles a partir dos quais aspectos do mundo se tornam mais conhecidos para uma ou mais pessoas. Entretanto, conforme o autor, por mais que as informações (ou discursos informativos ou discursos com função informativa) estejam relacionadas ou façam referência a algum aspecto do mundo, não importa que tal discurso seja "verdadeiro" ou "falso". Mesmo um discurso que pode ser classificado como "falso" também consiste em um discurso informativo: o que parece definir tal discurso é o acesso produzido acerca de aspectos do mundo, e não exatamente ao grau de correspondência entre o discurso e tais aspectos. O mesmo exame pode ser realizado em relação ao grau de importância desse discurso. Seja ele importante ou não, falso ou verdadeiro, geral ou particular, um discurso tem função informativa caso descreva algum aspecto do mundo ou realize algum exame a respeito dele.

Tal concepção a respeito do que constitui informações viabiliza considerar a possibilidade de haver informações, inclusive, em discursos cuja função precípua é expressiva ou diretiva. Se quando alguém

expressa algum sentimento, é possível ter algum tipo de acesso a respeito de algum aspecto do mundo, tal discurso expressivo é também constituído, mesmo que em menor grau, por informações. O mesmo exame pode ser realizado em relação aos discursos diretivos. Alguém diz: "feche a porta". Tal discurso tem provavelmente o objetivo precípuo de dirigir a ação de alguém. Entretanto, é possível identificar que há elementos desse discurso que fazem referência a aspectos do mundo, tal como "há uma porta" ou "a porta está aberta". Essas são algumas das informações que podem ser derivadas desse discurso diretivo, indicando a possibilidade de discursos informativos constituírem discursos em que a função informativa não é a predominante. Botomé e Souza (1982) complementam o exame de natureza lógica que Copi (1981) faz a respeito das funções da linguagem, ao analisarem os comportamentos verbais de quem apresenta cada um dos três tipos de discursos. O aspecto que define cada uma das funções do discurso para Botomé e Souza (1982) é ligeiramente diferente do aspecto citado por Copi (1981). Enquanto este destaca que as funções da linguagem são definidas pelo objetivo de quem apresenta o discurso, Botomé e Souza (1982) enfatizam, além do objetivo de quem discursa, o resultado que é produzido pelo discurso.

Assim como Copi (1981), Botomé e Souza (1982) destacam que uma particularidade dos discursos com função informativa é que eles podem ser avaliados em relação ao grau de correspondência entre o que é dito ou escrito (o discurso) e o referente e em relação a sua correção lógica. Segundo Botomé e Souza (1982), "um aspecto especial do exame que se pode fazer sobre o discurso informativo refere-se à sua correção ou incorreção lógica. O discurso com essa função envolve o uso de argumentos (relações entre premissas e conclusões) e estes podem ser, do ponto de vista da Lógica, submetidos a exame em relação à sua forma (tipos de relações entre premissas e conclusões componentes do discurso)" (p. 27). As contribuições de Copi (1981) e Botomé e Souza (1982) a respeito da distinção entre discursos com função informativa, expressiva e diretiva viabilizam distinguir quais são os discursos (ou quais partes de quaisquer discursos) que podem ser avaliados com base no critério de confiabilidade.

Além de Botomé e Souza (1982), outro autor que apresenta contribuições advindas da Análise Experimental do Comportamento é Skinner (1978 – original de 1957) ao caracterizar, no livro *O comportamento verbal*, o comportamento de tato. Nesse livro, o autor

define comportamento verbal como o comportamento mantido por conseqüências mediadas por outra pessoa e caracteriza múltiplas categorias de comportamentos verbais, tais como mando, ecóico, textual, intraverbal, tato, entre outros. O tato consiste na categoria de comportamento verbal que está sob controle de estímulos antecedentes específicos não-verbais (Skinner, 1978; Sério e Andery, 2004). A classe de estímulos conseqüentes dessa categoria de comportamento verbal consiste em estímulos conseqüentes reforçadores condicionados generalizados, tais como aprovação social ou o "'acesso' a informações sobre o mundo (os eventos que controlam o comportamento do falante) ou mesmo a informações sobre o próprio falante" (Sério e Andery, 2004). Tal como essas autoras, Copi (1981) e Botomé e Souza (1982) também destacam que uma das conseqüências desse comportamento é a possibilidade de as pessoas avaliarem o grau de correspondência entre a resposta verbal apresentada por alguém (aquela que apresentou o comportamento "tato") e o aspecto do mundo ao qual ela se referiu.

Ainda segundo Sério e Andery (2004), a apresentação de respostas de tato tende a diminuir o controle exercido por outros estímulos sobre as respostas de quem apresenta tal comportamento verbal, tais como estados de privação específicos ou estímulos aversivos. Conforme o que é destacado por Skinner (1978) e reiterado por Andery e Souza (2004), os estímulos antecedentes que controlam as respostas constituintes do comportamento verbal tato são constituídos por dois tipos distintos de estímulos, um deles é a audiência, "o outro é constituído nada menos que pelo conjunto do meio físico: o mundo das cosias e acontecimentos a respeito dos quais um falante 'fala'. O comportamento verbal sob o controle de tais estímulos é tão importante que é o único estudado exclusivamente pelas teorias de linguagem e da significação" (Skinner, 1978, p. 107). Segundo o autor, "o tato surge como o mais importante operante verbal, por causa do controle incomparável exercido pelo estímulo anterior" (Skinner, 1978, p. 109). De maneira inversa, as demais categorias de comportamento verbal estão sob controle de estímulos como a presença de outras pessoas, de privações, de respostas verbais, entre outros. O tato é, nesse sentido, a categoria de comportamento verbal que consiste em linguagem informativa acerca do meio. Por decorrência, existe a necessidade e a probabilidade de as pessoas avaliarem a relação de controle existente nos discursos informativos ou nas respostas constituintes do comportamento verbal "tato".

Outra categoria de comportamento verbal caracterizada por Skinner (1978) e reiterada por Sério e Andery (2004) consiste nos comportamentos verbais "intraverbais", nas quais as respostas apresentadas pelas pessoas estão sob controle de estímulos antecedentes também verbais. Não há correlação formal entre as respostas intraverbais e os produtos de respostas verbais antecedentes que controlam as respostas intraverbais. Por meio da apresentação de respostas intraverbais, podem ser derivadas informações a respeito do mundo a partir de produtos de respostas de "tato". Nesse sentido, é possível concluir que "informação" não é somente o produto de respostas de tato, mas o produto de respostas intraverbais derivadas de produtos de respostas de tato que, assim como essas, também aumentam o acesso de diferentes pessoas a respeito de aspectos do mundo. Um argumento, por exemplo, constitui um tipo de discurso específico no qual as premissas são produtos de respostas de "tato" e a conclusão, por serem derivadas das premissas, constituem respostas "intraverbais". Ambas as partes de um argumento, por definição, constituem informações, apesar de as premissas estarem sob controle, em geral, de aspectos do mundo e a conclusão consistir em uma resposta (intra)verbal derivada delas.

Apesar de consistir em uma resposta verbal constituinte de um comportamento verbal, há relações entre as respostas de tato e respostas constituintes de comportamentos não-verbais. Em geral, respostas verbais constituem parte dos estímulos antecedentes que controlam as respostas apresentadas pelas pessoas. As decisões que as pessoas tomam a respeito de cursos de ação a serem seguidos são determinadas, em parte, pelas informações (produtos de respostas verbais de "tato") a que elas estão sob controle. As características das informações podem facilitar as decisões das pessoas (aumentando a probabilidade de ela seguir um curso de ação específico, em detrimento de outros), dificultar tais decisões, desampará-las etc. Entretanto, a relação de controle exercida por uma informação sobre o comportamento de uma pessoa depende do quanto tal pessoa concorda com tal informação. E essa concordância não parece poder ser determinada por outros meios que não uma avaliação que a própria pessoa faça, sob o risco de ela concordar com uma informação devido a critérios equivocados ou pouco relevantes, tais como as pessoas que proferiram o discurso, as pessoas que concordam com o discurso, o grau de envolvimento produzido pelo discurso etc.

O critério de confiabilidade é um critério a ser utilizado em alguns tipos de aspectos do mundo. Por definição: as informações. Entretanto, a multiplicidade de tipos de informações existentes, como os argumentos, e de funções dos discursos evidencia que nem sempre é fácil identificar quais são os discursos que podem ser avaliados com base na confiabilidade. Avaliar uma sentença, por exemplo, envolve apenas avaliar a correção gramatical dela. Uma proposição, por sua vez, necessita ser avaliada com base na relação entre o discurso e o contexto no qual é apresentado. Respostas de tato necessitam ser avaliadas com base na correspondência entre a resposta e o referente que controla tais respostas. Um argumento, por sua vez, por ser constituído por produtos de respostas de tato (as premissas) e uma resposta intraverbal (a conclusão) necessita ser avaliado por meio de critérios que considerem a natureza dos tipos de respostas verbais que o constituem. E daí por diante. Por conta disso, avaliar quais são os critérios e quais as características de diferentes critérios (em especial, da confiabilidade) a partir dos quais informações de diferentes tipos podem ser avaliadas constitui um exame fundamental para a elaboração, aplicação e avaliação da eficiência e eficácia de um Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações".

1.2. Critérios para avaliar informações e argumentos – possíveis aspectos a controlar os comportamentos de quem apresenta a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Com base em quê, informações de diferentes tipos podem ser avaliadas? Avaliar uma informação envolve a explicitação de critérios a partir dos quais elas podem ser avaliadas. Um exame a respeito de tais critérios é importante, pois além de eles possivelmente serem aspectos que necessitam controlar comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", tal exame possibilita caracterizar no que consiste a "confiabilidade de uma informação". Outro importante aspecto que parece necessitar ser considerado pela pessoa que apresenta comportamentos básicos dessa classe geral em relação aos diferentes critérios a serem utilizados para avaliar informações é que cada um deles se refere a diferentes tipos de informações. Alguns dos critérios a serem utilizados para avaliar

informações de diferentes tipos são: a validade e a correção de argumentos (Nolt & Rohatyn, 1991; Mortari, 2001; Navega, 2005; Carnielli & Epstein, 2010), a exatidão, a precisão, a suficiência, a representatividade, a autoridade e a clareza de informações (Booth, Colomb & Williams, 2005 – alguns deles também citados por Danna & Matos, 2010), o grau de generalidade (Botomé, Kubo e Souza, 2004) e a aceitabilidade, suficiência, relevância e a refutabilidade das premissas de um argumento (Navega, 2005). No que consiste cada um desses critérios? E qual a relação deles com o critério de confiabilidade de informações?

O critério precípuo a partir do qual um argumento pode ser avaliado é o critério de **validade** de um argumento (Carraher, 1983; Nolt & Rohatyn, 1991; Mortari, 2001; Navega, 2005; Carnielli e Epstein, 2010). O programa Lógico consiste na explicitação de regras e princípios a partir dos quais a validade de um argumento pode ser avaliada. Tal critério diz menos respeito ao grau de correspondência entre as informações constituintes de um argumento e os aspectos do mundo ao qual se referem e mais respeito à estrutura do argumento e a quanto a conclusão de um argumento efetivamente é derivada das premissas que o constituem. Com base nessa concepção, um argumento pode apresentar uma conclusão falsa, e mesmo assim ser válido. Ou o contrário: um argumento ser inválido e apresentar conclusão "verdadeira". Já um argumento válido e constituído por premissas verdadeiras é denominado "argumento sólido" (Navega, 2005; Carnielli & Epstein, 2010). Esse é também o entendimento de Mortari (2001), que caracteriza os argumentos válidos como aqueles em que a conclusão é uma conseqüência lógica das premissas do argumento, independentemente do quão verdadeiras as premissas e a conclusão são. Esse autor, por sua vez, chama de "**correção** de um argumento" ao argumento válido cujas premissas são verdadeiras.

Mortari (2001) caracteriza o que constitui a validade de um argumento a partir de alguns exemplos. O argumento "Premissa 1 (P1): *Todo gato é mamífero*; Premissa 2 (P2): *Miau é um gato*; Conclusão (C): *Miau é um mamífero*" (p. 17) é um argumento válido, pois não há dúvidas de que a conclusão é efetivamente derivada das premissas. Por sua vez, o argumento "P1: *Todo gato é mamífero*; P2: *Lulu é um mamífero*; C: *Lulu é gato*" (p. 17) não constitui um argumento válido, apesar de as premissas dele serem "verdadeiras". A estrutura desse

argumento, entretanto, não viabiliza que a conclusão seja efetivamente derivada das premissas, uma vez que Lulu pode ser outro tipo de mamífero que não um gato. Um cachorro, segundo exemplo de Mortari (2001). O autor continua o exame a respeito do que constitui a validade de argumento a partir de um argumento que parte do pressuposto de que Cleo é um peixe dourado. O argumento é o seguinte: "P1: *Todo peixe é dourado*; P2: *Cleo é um peixe*; C: *Cleo é dourado*" (p. 17). Conforme pressuposto apresentado, Cleo é de fato peixe dourado e, portanto, a conclusão desse argumento é "verdadeira".

Entretanto, há nesse argumento uma proposição "falsa": a primeira premissa, que indica que todo peixe é dourado. Mesmo assim, tal argumento é válido, uma vez que a conclusão é efetivamente derivada das premissas. Disso decorre que um argumento válido pode ser constituído por informações "falsas". Obviamente, na vida cotidiana isso pode constituir um problema, mas não o é para o programa Lógico, cujo objetivo está em estabelecer regras para avaliar o quanto é possível que certas conclusões possam ser derivadas das premissas e não exatamente na "verdade" das premissas. Tal exemplo também possibilita evidenciar o quanto o critério de validade é relacionado à estrutura (ou forma) do argumento, o que viabiliza que até mesmo um argumento como "P1: *Todo marciano é cor-de-rosa*; P2: *Rrringlath é um marciano*; C: *Rrringlath é cor-de-rosa*", citado por Mortari (2001, p. 18) seja válido. O autor, com base em tal raciocínio, define o critério de validade: "um argumento é válido se qualquer circunstância que torna suas premissas verdadeiras faz com que sua conclusão seja automaticamente verdadeira". Ou seja, avaliar a validade de um argumento não envolve avaliar a "verdade" das premissas constituintes do argumento, apenas a relação de decorrência entre as premissas e a conclusão.

Seis critérios a partir dos quais uma unidade de informação pode ser avaliada são apresentadas por Booth, Colomb e Williams (2005). São elas: a exatidão, a precisão, a suficiência, a representatividade, a autoridade e a clareza de informações. A **exatidão** de uma informação parece consistir na correspondência entre a informação e o aspecto do mundo ao qual se refere. Relacionando-a com o comportamento verbal "tato", a informação é exata quando a resposta verbal apresentada por uma pessoa fica sob controle de estímulos que efetivamente estão apresentados no ambiente do qual a pessoa fala. A **precisão** de uma informação, segundo Booth, Colomb e Williams (2005), parece fazer

referência a amplitude dos valores das variáveis a partir das quais os aspectos de um evento ou fenômeno são medidos. Quanto menor a amplitude, mais precisa a informação é. O exemplo utilizado pelos autores para definição do que é precisão é a seguinte frase: "O serviço florestal gastou uma grande quantia para prevenir incêndios nas florestas, mas ainda há uma alta probabilidade de grandes e dispendiosos incêndios". Nela, as expressões "grande quantia", "alta probabilidade", "grandes" e "dispendiosos" são imprecisas, uma vez que não é possível saber exatamente quais os valores de variáveis a que fazem referência. A implicação de informações imprecisas consiste em pouca probabilidade de avaliar a exatidão da informação.

Booth, Colomb e Williams (2005) não parecem distinguir os critérios a serem utilizados para avaliar unidades de informação e argumentos ou suas partes constituintes. A **suficiência** de uma informação, por exemplo, é um critério que parece ser utilizado em relação às premissas de um argumento. A suficiência de uma informação (premissa de um argumento, mais precisamente) é avaliada a partir da quantidade de informações e de tipos de informações utilizadas para fundamentar a conclusão de um argumento. A frase "Shakespeare deve ter odiado as mulheres, porque em Macbeth elas são todas diabólicas ou fracas" é utilizada por Booth, Colomb e Williams (2005) como contraexemplo de uma informação suficiente, visto que, obviamente, são necessárias mais informações (e de outros tipos) para fundamentar a conclusão de que "Shakespeare deve ter odiado as mulheres". A **representatividade** de informações também parece ser um critério a ser utilizado para avaliar as premissas de um argumento, apesar de Booth, Colomb e Williams (2005) não enfatizarem isso. Segundo os autores, "os dados são representativos quando sua variedade reflete a variedade do meio do qual eles foram derivados, sobre a qual você faz sua afirmação" (p. 134). Nesse sentido, a representatividade parece consistir em um critério a ser utilizado em argumentos indutivos e faz referência ao grau de semelhança entre uma amostra e a população da qual ela faz parte. O contraexemplo de informação representativa apresentado pelos autores é uma afirmação a respeito das práticas religiosas estadunidenses ser baseada em dados fornecidos por uma única igreja batista do Oregon (um estado dos Estados Unidos).

A **autoridade** de uma informação é um critério que faz mais referência às fontes a partir das quais as informações são derivadas e

parece envolver o grau de probabilidade de uma informação ser exata, considerando a fonte dessa informação (Booth, Colomb e Williams, 2005). Como o livro desses autores consiste em um manual de Metodologia Científica, a autoridade das fontes consiste em um critério importante para construção de relatos de pesquisa. De fato, *sites* como Wikipédia[4] ou revistas como a *Superintessante* não parecem ser fontes adequadas a partir dos quais um pesquisador deve coletar as informações que utiliza. Entretanto, parece haver um problema quando a fonte é considerada um critério que garanta a exatidão da informação, aspecto que não é relativizado pelos autores. O último critério caracterizado por Booth, Colomb e Williams (2005) consiste no critério de **clareza**, sendo constituído pela necessidade de os leitores de um relato de pesquisa conseguirem compreender as evidências apresentadas às afirmações apresentadas no relato de pesquisa.

Os critérios de **clareza** e **precisão** são citados por Danna e Matos (1999) como critérios da linguagem científica, linguagem necessária a ser utilizada em processos de observação. Por meio de caracterizações que não viabilizam distinguir muito bem tais critérios, as autoras destacam que "uma linguagem é *clara* quando de fácil compreensão; e *precisa* quando representa as coisas com exatidão. A linguagem clara e precisa: a) obedece aos critérios da estrutura gramatical do idioma; b) usa termos cujo significado, para a comunidade que terá contato com o relato, não é ambíguo (isto é, as palavras usadas são freqüentemente aceitas na comunidade como referentes a certos eventos e não a outros); c) indica as propriedades definidoras dos termos, fornecendo referências quantitativas e empíricas, sempre que: o relato pode ser usado por comunidades diferentes (cientistas e/ou leigos de diferentes áreas do conhecimento, grupos social, econômica e culturalmente diferentes) ou quando, mesmo para uma comunidade restrita, os termos sem a indicação dos referenciais podem ser relacionados pelo leitor a eventos de diferentes magnitudes" (Danna e Matos, 1999, p. 26). Uma distinção que parece poder ser feita a partir das contribuições de Danna e Matos (1999) em relação à distinção entre precisão e clareza é considerar a precisão como um critério relacionado às medidas das variáveis de um evento ou fenômeno; e a clareza um critério relacionado aos referentes dos discursos. Por exemplo, falar que um país tem uma "dívida alta" constitui uma informação pouco clara e imprecisa. Pouco clara, pois o

[4] http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal

que é uma dívida constitui um processo que pode possuir múltiplos referentes (dívida externa e dívida interna são dois exemplos). Por sua vez, é imprecisa, pois o valor da variável "valor da dívida" tem uma amplitude grande demais. O que é uma dívida alta? Um trilhão de dólares? Duzentos bilhões? 90% do PIB do país? 50%?

A **generalidade de uma informação** é definida por Botomé, Kubo e Souza (2004) como o critério que faz referência a quantidade de eventos a que alguém se refere quando apresenta um discurso específico. Nesse sentido, a generalidade de uma informação parece consistir em um critério constituído pela clareza e pela precisão da informação. A expressão "Vai chover", por exemplo, é genérica, pois não especifica a quantidade de chuva, o local onde choverá e período em que choverá. Por sua vez, a frase "Vai chover na cidade do Rio de Janeiro no dia 20 de julho de 2004, a partir das 16h00, com uma precipitação de 5mm" é uma informação específica. Os autores destacam que informações genéricas tendem a ser utilizadas com muito mais freqüência que as informações específicas, mesmo sendo menos úteis que elas. O motivo disso, segundo os autores, é que informações genéricas tendem a produzir adesão da audiência, uma vez que são menos criticáveis ou questionáveis que informações específicas. O fato de que grande parte das pessoas tende a acreditar e concordar com uma informação pode ser, portanto, mais um problema que uma solução.

Quatro critérios básicos para avaliar as premissas de um argumento são: a aceitabilidade, a suficiência, a relevância e a refutabilidade das premissas. (Navega, 2005). A **aceitabilidade** é caracterizada pelo autor como a propriedade das premissas de um argumento que é apresentada quando as pessoas envolvidas em um processo argumentativo consideram as premissas razoáveis, sem razões especiais para que elas sejam rejeitadas. Navega (2005) destaca que premissas aceitáveis não são necessariamente verdadeiras, mas, pelo menos, são premissas aceitas pelas pessoas envolvidas no processo argumentativo. Nesse sentido, a aceitabilidade das premissas de um argumento constitui um critério menos rígido que o critério de exatidão. Neste, há correspondência entre a informação e os aspectos do mundo a que ela se refere. Na aceitabilidade, as pessoas consideram haver correspondência entre a informação e os aspectos do mundo a que ela se refere, o que parece constituir uma "pseudo-solução" para a dificuldade

de nem sempre haver premissas exatas a respeito de um evento ou fenômeno.

Navega (2005) examina cinco características de premissas constituintes de um argumento que aumentam o seu grau de aceitabilidade, destacando que o uso dessas características é importante principalmente em ocasiões em que a avaliação de um argumento necessita ser feita de maneira rápida. O uso de premissas "verdadeiras por definição" consiste em uma dessas características, exemplificadas por Navega (2005) por meio da premissa constituída pela informação de que quadrados são figuras geométricas com quatro lados iguais. Premissas constituídas por "percepções imediatas inequívocas" constituem outros tipos de premissas que aumentam a aceitabilidade, sendo exemplificadas pelo autor por fotos de uma vítima contendo escoriações e hematomas como premissa para fundamentar que a vítima sofreu maus tratos. Premissas de senso-comum consistem, por sua vez, em premissas constituídas por noções consideradas óbvias. Premissas argumentadas, que consistem em conclusões de argumentos previamente apresentados, são outras características de premissas que aumentam seu grau de aceitabilidade. Por fim, premissas constituídas por premissas proferidas por autoridades de uma área constituem premissas constituídas por características que aumentam seu grau de aceitabilidade.

A **relevância**, outro critério indicado por Navega (2005), também diz respeito às premissas de um argumento. Tal característica é relacionada à relação de decorrência entre as premissas e a conclusão de um argumento. O autor apresenta um exemplo um argumento constituído por premissas irrelevantes: "P1: *O filme "O sexto sentido" teve ótima direção*; P2: *Os atores atuaram de maneira brilhante*; C: *Portanto, o filme trata de um caso verídico*" (p. 46). As premissas desse argumento são constituídas por informações que não viabilizam que a conclusão possa ser derivada delas. A **suficiência,** critério que parece fazer referência a quantidade de premissas apresentadas em um argumento e ao quanto tal quantidade viabiliza que a conclusão seja derivada delas, é outro critério caracterizado e ilustrado por Navega (2005) para avaliar as premissas de um argumento, critério também apresentado, sob a mesma concepção, por Booth, Colomb e Williams (2005). De acordo com Navega (2005), premissas aceitáveis e relevantes são fundamentais para garantir a validade de um argumento, mas,

mesmo assim, o argumento pode ser inválido caso seja constituído por premissas insuficientes. Em argumentos cujas premissas são aceitáveis e relevantes, porém insuficientes, a validade poderia ser garantida caso fossem acrescentadas outras premissas ou as premissas do argumento fossem substituídas por outras que viabilizem a fundamentação da conclusão. O argumento utilizado pelo autor para ilustrar um argumento com premissas insuficientes é "P1: *Comer comida com muito sal não é saudável*; P2: *Governos devem zelar pelo bem-estar das pessoas*; C: *Portanto, Governo deve controlar a venda de sal*" (p. 46).

O último critério apresentado por Navega (2005) para avaliação das premissas de um argumento é o critério de **refutabilidade**. O autor, de fato, indica que a refutabilidade pode ser usada sob duas concepções, uma a ser utilizada em relação ao argumento como um "todo" e outra concepção, relacionada mais diretamente às premissas de um argumento. Um argumento é irrefutável quando constituído por informações que inviabilizam que ele seja criticado. Nessa acepção, parece ser um problema quando um argumento é refutável (ou, mais precisamente, quando apresenta alto grau de refutabilidade). Por sua vez, a refutabilidade de uma premissa faz referência ao quanto a premissa do argumento é constituída por informações que podem ser verificadas e refutadas. Nessa acepção, o que parece ser fundamental é a possibilidade de verificar e refutar as premissas. Com isso, dizer que uma premissa é refutável não significa dizer que ela é equivocada, mas, sim, que ela pode ser verificada. Com base nisso, é possível concluir que não é um problema que as premissas de um argumento sejam refutáveis. Pelo contrário, isso é até mesmo positivo ou, talvez, fundamental. O exemplo utilizado por Navega (2005) de um argumento construído por premissas irrefutáveis, o que faz o argumento ser inútil, é o seguinte: "*O calor do Sol é provocado por gremlins solares, entidades que habitam o interior do Sol e cuja atividade gera grande temperatura"* (p. 47).

A **confiabilidade** de uma informação pode ser entendida como o critério constituído por todos esses critérios. Mas, em especial, pelo critério de validade de um argumento e pela exatidão de uma informação. Nesse sentido, a confiabilidade pode ser utilizada para avaliar a ocorrência de uma unidade mínima de informação, tal como a resposta de tato "está chovendo". A classe de resposta que constitui tal informação é confiável se ela estiver sob controle de uma classe de estímulos antecedentes que efetivamente faça referência ao evento ao

qual a pessoa está se referindo por meio dessa resposta. Ou seja, realmente há chuva no momento e no local onde a pessoa que apresenta tal resposta está inserida. Assim como a confiabilidade pode ser utilizada para avaliar ocorrências de argumentos complexos, como o artigo de J. R. Guzzo. Ao avaliar ocorrências de argumentos complexos, a confiabilidade pode ser utilizada para avaliar a correspondência entre o produto das respostas verbais de tato (unidades mínimas de informações) e a relação de decorrência entre premissas e conclusão. Nesse sentido, a confiabilidade é um critério semelhante ao critério de correção, solidez, integridade, firmeza de um argumento, ainda que possa ser utilizada para avaliação de informações que não constituam argumentos.

Mesmo que a confiabilidade seja constituída fundamentalmente pelos critérios de validade de argumentos e exatidão de informações, outros critérios básicos para avaliar informações de diferentes tipos também são relacionados a tal critério. Por exemplo, para um argumento ser válido, ele precisa ser constituído por premissas suficientes e relevantes. Caso contrário, o argumento é inválido e a informação que o constitui é, conseqüentemente, pouco ou nada relevante. Por sua vez, o critério de representatividade, que é um critério científico e estatístico para avaliar argumentos indutivos também constitui a confiabilidade de informações, uma vez que a validade de argumentos indutivos (apesar da distinção entre a validade desses argumentos e dos argumentos dedutivos e a dificuldade em avaliar indubitavelmente a validade de argumentos desse tipo – Carnielli & Epstein, 2010) envolve que as premissas dele apresentem alto grau de representatividade. Por sua vez, critérios como clareza, precisão e generalidade também constituem o critério de confiabilidade, já que a exatidão de uma informação envolve o quanto a informação é clara, precisa e genérica ou específica. Assim como a validade de um argumento também necessita ser avaliada, em algum grau, com base na clareza, precisão e generalidade das premissas e da conclusão e da relação entre elas.

A confiabilidade, nesse sentido, é um critério que integra critérios lógico-filosóficos e critérios científicos para avaliar informações. A validade de argumentos é o critério fundamental de investigação dos lógicos. A exatidão de uma informação, por sua vez, consiste em um critério científico, pois envolve avaliar a correspondência entre discurso (resposta verbal) e os aspectos do mundo ao qual tal discurso se refere,

tal como é destacado por Copi (1981). Segundo tal autor, avaliar a "verdade" das premissas ou, mais precisamente, avaliar a exatidão das premissas ou de qualquer informação consiste em um empreendimento realizado, principalmente, pelos cientistas. A confiabilidade como critério que integra contribuições do conhecimento filosófico e científico também pode ser observada em relação aos tipos de argumentos avaliados. O critério de validade é prioritariamente utilizado para avaliação de argumentos dedutivos, enquanto os cientistas tendem a produzir conhecimentos constituídos por argumentos indutivos. Além disso, outro critério (também científico) para avaliar uma informação é a fidedignidade de uma informação, relacionada ao grau de adequação do método utilizado para produção de conhecimento a respeito de algum fenômeno. A fidedignidade, portanto, parece ser um critério que é abrangido pela confiabilidade, uma vez que avaliar a exatidão de informações envolve, em alguns casos, avaliar o método a partir do qual tal informação foi produzida.

Informações constituem produtos de respostas de tato apresentadas pelas pessoas. A partir delas, é possível apresentar outras respostas (intra)verbais que aumentam a complexidade da informação inicialmente apresentada. Tanto o primeiro tipo de resposta verbal quanto o segundo podem ser constituídos por baixo grau de correspondência entre o discurso apresentado e os aspectos do mundo ao qual se referem. A confiabilidade de informações é um critério a partir do qual as informações podem ser avaliadas. Tal critério é constituído fundamentalmente pelo critério de exatidão de uma informação e pela validade de argumentos. Nesse sentido, a confiabilidade integra contribuições lógico-filosóficas e científicas para avaliar argumentos, tanto dedutivos e científicos. A classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consiste no processo pelo qual uma pessoa pode avaliar informações a partir desse critério. A descoberta das classes que constituem essa classe geral de comportamentos e a posterior programação de contingências de ensino para desenvolver tais classes de comportamentos provavelmente viabilizará que as pessoas consigam se relacionar com informações de modo a distinguir informações confiáveis daquelas que não o são.

1.3. Identificação de falácias como uma classe menos abrangente da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

São muitos os tipos de informações com os quais as pessoas lidam em seu cotidiano. Os mais comuns, provavelmente, são unidades mínimas de informação, constituídas por respostas verbais de "tato", e argumentos, um conjunto de informações constituído por respostas intraverbais (a conclusão) e respostas de "tato" (as premissas). Outro aspecto que varia em relação às informações com as quais as pessoas lidam é o seu grau de confiabilidade. Tais informações podem ser exatas, válidas, representativas etc. Mas nem sempre as informações podem ser caracterizadas dessa maneira. Pelo contrário, é provável que grande parte das informações com as quais as pessoas lidam em sua vida cotidiana ou profissional seja constituída por erros de diferentes tipos, apresentados em diferentes tipos de informações. Possivelmente, um dos tipos mais comuns de erros apresentados em um tipo específico de informação, os argumentos, são as falácias, definidas como "erros de raciocínio que contaminam a argumentação, tornando-a sem fundamento" (Carraher, 1983) ou, mais precisamente, como "maus argumentos que não podem ser reparados" (Carnielli & Epstein, 2010). Por constituir uma provável classe de estímulos antecedentes com as quais lidam as pessoas que avaliam a confiabilidade de informações (De Luca, 2008), um exame a respeito de falácias de diferentes tipos parece fundamental.

"Nada é melhor do que a felicidade eterna! Mas um sanduíche de atum é melhor do que nada! Portanto, um sanduíche de atum é melhor do que a felicidade eterna!". É apresentando esse raciocínio (falho e equivocado) que Navega (2005, p. 54) inicia um dos capítulos de seu livro, acerca do pensamento crítico e da argumentação sólida. E ele o faz como meio de indicar e examinar uma categoria comum e freqüente de erros típicos de raciocínio: as falácias. É comum em livros sobre Lógica o exame de múltiplos tipos de falácias, provavelmente devido à freqüência com que elas são apresentadas e devido a elas constituírem um aspecto com o qual costumeiramente se relacionará alguém que argumenta e avalia informações. As falácias também consistem em um dos aspectos com os quais o indivíduo que avalia a confiabilidade de informações freqüentemente irá se relacionar (De Luca, 2008). Em vasta literatura acerca das falácias (Meehan, 1975; Copi, 1981; Carraher,

1983; Navega, 2005; Sagan, 2005; Rodrigues e Abreu-Rodrigues, 2007; Carnielli & Epstein, 2010), são em geral apresentados e examinados os múltiplos tipos existentes de falácias, procedimentos para identificá-las, mas não são enfatizados os comportamentos a serem apresentados por um indivíduo que precisará identificá-las e avaliá-las, principalmente em relação aos comportamentos a serem ensinados para um indivíduo para que ele seja capaz de lidar, de forma apropriada com tais erros de raciocínio.

Falácias são caracterizadas por Meehan (1975) como erros de argumentação no livro *Introducción al pensamiento crítico*. Nele, dois tipos gerais de falácias são apresentados: (1) falácias de ambigüidade e as (2) falácias de pertinência. As falácias do primeiro tipo são constituídas por argumentos com termos cujos significados são incertos ou que contém mudanças no significado no decorrer do argumento (como a palavra "nada" na falácia apresentada no exemplo de falácia apresentada por Navega, 2005). As falácias de pertinência, por sua vez, constituem argumentos com pouca ou nenhuma relação entre a conclusão e as premissas. O exemplo citado pelo autor acerca de falácia de ambigüidade são as falácias *de divisão*. Nesse tipo de falácia, uma característica de uma classe (um conjunto de eventos) é (equivocadamente) generalizada para todos os elementos que constituem a classe. Ela ocorre, por exemplo, quando alguém concluiu que os jogadores de uma equipe de futebol são bons jogadores, simplesmente por que a equipe é "boa". Obviamente, pode haver nessa "boa" equipe, jogadores que não são tão bons assim. Meehan (1975) também apresenta exemplos de falácias de *pertinência*, sendo alguns dos exemplos apresentados pelo autor, as falácias *ad hominem* (no qual um argumento é refutado não por uma crítica às características do argumento, mas por críticas a pessoa que o apresentou), a falácia *ad verecundiam* (na qual a conclusão de um argumento é falaciosamente fundamentada por ela ter sido apresentada por uma "autoridade"), argumento *ad populum* (ou apelo popular: na qual a conclusão de um argumento é falaciosamente fundamentada por que muitas pessoas acreditam nela).

Outro autor que define e examina diversos tipos de falácias é Carraher (1983), que define falácias como "erros de raciocínio que contaminam a argumentação, tornando-a sem fundamento". Ele distingue as falácias formais das falácias informais. O primeiro desses tipos de falácias ocorre quando há um erro na maneira como o argumentador constrói a conclusão a partir das premissas. Já as falácias

informais, segundo o autor, podem ser classificadas em falácias de ambigüidade e em falácias de relevância. As falácias de ambigüidade são apresentadas quando uma expressão é utilizada, em um mesmo argumento, com mais de um significado. O exemplo de falácia apresentado por Navega (2005) ("Nada é melhor do que a felicidade eterna! Mas um sanduíche de atum é melhor do que nada! Portanto, um sanduíche de atum é melhor do que a felicidade eterna!") é um caso de falácia de ambigüidade, uma vez que a expressão "nada" está sendo utilizada no decorrer do argumento com mais de um significado. Carraher (1983), por sua vez, ilustra a falácia de ambigüidade a partir do exemplo: "Apenas os homens têm a capacidade de refletir sobre sua mortalidade. Eugênia não é homem, é mulher. Logo, ela não é capaz de refletir sobre sua mortalidade". Nessa falácia, a expressão "homem" está sendo utilizada com dois significados. Na primeira vez em que tal expressão é apresentada nesse argumento falho, ela significa "ser humano"; no segundo, "indivíduo do sexo masculino".

O autor destaca que as falácias constituem "truques de argumentação" que em geral dificultam a análise clara de uma informação e desviam a atenção do ouvinte para aspectos pouco importantes de uma informação. Segundo Carraher (1983), "o reconhecimento de quanto se está distorcendo os fatos ou a análise através do uso de falácias é uma das características do pensador crítico" (p. 28). A tendenciosidade e a sugestão são, de acordo com o autor, dois aspectos que aumentam a probabilidade de as pessoas considerarem falácias como argumentos válidos e verdadeiros. A tendenciosidade é caracterizada pela tendência de as pessoas enfatizarem informações que confirmem aquilo que elas acreditam e ignorarem os fatos que falseiam as suas opiniões. Já a sugestão ocorre quando um ouvinte aceita as idéias apresentadas por outra pessoa por razões que nem mesmo o ouvinte é capaz de indicar. Tais razões consistem, provavelmente, na maneira como os argumentos foram apresentados, tais como o uso de expressões conhecidas pelo ouvinte. Segundo Carraher (1983), a influência exercida pelo grupo no qual a pessoa se insere é outro aspecto que tende a determinar as informações na qual o indivíduo acredita, mesmo que tais informações sejam incorretas.

Múltiplos tipos de falácias são caracterizados por Carraher (1983). Um deles consiste no tipo de falácia denominado pelo autor de *falácia da petição de princípio* (também denominada "argumento circular"), em que a conclusão apresentada em um argumento também é

apresentada como premissa do mesmo argumento. O autor ilustra tal tipo de falácia com o seguinte exemplo: "Nossa equipe é a mais destacada do torneio porque tem os melhores jogadores e o melhor treinador. Sabemos que possui os melhores jogadores e o melhor treinador; por conseguinte, é óbvio, vai ganhar o título. E ganhará o título pois *merece* conquistá-lo. É claro, merece ganhar o título porque é, de há muito, a melhor equipe do torneio" (p. 31). Nessa falácia, a premissa para a conclusão de que a equipe ganhará o título do torneio é que ela é a melhor equipe do torneio. Entretanto, de acordo com o mesmo argumento, a equipe ganhará o torneio porque ela é a melhor equipe. Outro tipo de falácia apresentado pelo autor consiste na *falácia da pergunta complexa*, em que duas ou mais perguntas são apresentadas a um indivíduo como se consistissem em apenas uma questão. A pergunta "você deixou de bater em sua mulher?", apresentada por Carraher (1983) como exemplo de uma pergunta complexa, deixa implícito que o sujeito para o qual tal pergunta foi feita esteve disposto a bater em sua mulher.

Os *apelos emocionais* são tipos de falácias também examinados por Carraher (1983), em que um argumento é apresentado ao ouvinte com características que desviam a atenção dele para aspectos emocionais e, em geral, pouco importantes de uma informação. O *apelo à piedade*, um tipo de apelo emocional, por exemplo, tende a fazer com que o ouvinte sinta pena do indivíduo que apresenta o argumento, aumentando a probabilidade de o ouvinte acatar a idéia apresentada pelo ouvinte. Outro exemplo de apelo emocional apresentado por Carraher (1983) consiste no *apelo circunstancial*, em que o indivíduo que apresenta o argumento associa a conclusão do argumento a interesses do ouvinte, fazendo com que ele tenda a aceitar a informação apresentada. A *falácia do apelo popular*, por sua vez, consiste no uso de palavras que criam no ouvinte uma disposição favorável à idéia apresentada, diminuindo a probabilidade de que ele refute tal informação. Segundo exemplo apresentado por Carraher (1983), o uso de palavras como "dinâmica", "criatividade" podem apresentar essa função. Segundo exemplo apresentado pelo autor, esse seria o caso de um indivíduo que inicia sua argumentação a partir da sentença "Eu acho que é tempo de passarmos a teorias mais dinâmicas nessa área...". Outra característica das falácias de apelo popular consiste em utilizar como premissa para a conclusão de um argumento o fato de que grande quantidade de pessoas considera tal conclusão verdadeira. A sentença "quase ninguém que

pesquisa seriamente ainda acredita na existência de percepção subliminar" (Carraher, 1983, p. 41) é um exemplo. Tal sentença configura o tipo de falácia apelo popular, pois sua premissa não é constituída por evidência que demonstra a conclusão, mas pela indicação de que a conclusão é correta pela quantidade (explicitada pela expressão "quase ninguém") de pessoas que crêem nela.

Outros tipos de falácias apresentadas por Carraher (1983) são as falácias denominadas *apelo à autoridade, argumento ad hominem*, *falsa causa* e *apelo à ignorância*. Conforme o autor, o apelo à autoridade consiste em aceitar uma informação porque uma autoridade a apresentou. É o caso do falso argumento "Carl Rogers, depois de 15 anos de experiência e vários livros sobre o assunto, chegou à mesma conclusão que estou apresentando aqui hoje: isso é, que a maior parte das pessoas que começam terapia o fazem por causa de conflitos relacionados com o eu ideal", apresentado como exemplo de falácia de autoridade por Carraher (1983, p. 41). Nele, a experiência, a quantidade de livros escritos e o nome de Carl Rogers são utilizados como premissas para a conclusão apresentada, em vez de serem apresentadas evidências pertinentes que a demonstrem. Já o argumento *ad hominem* consiste na rejeição de um argumento devido à pessoa que o apresentou ou a alguma categoria em que a pessoa que o apresentou se insere. Em geral, é utilizado para refutar o argumento de outra pessoa. A falsa causa, por sua vez, consiste no entendimento de que um fenômeno é a causa do outro, quando, efetivamente, não o é. Já o apelo à ignorância consiste na negação de uma informação devido à falta de demonstração anterior. É o caso do falso argumento "Não existem vidas em outros planetas, uma vez que elas nunca foram observadas".

Muitos dos tipos de falácias apresentadas por Carraher (1983) são também caracterizadas e examinadas em outras obras de Lógica em que um capítulo especificamente sobre falácias é apresentado. É o caso da obra de Copi (1981)[5] e, mais recentemente, da obra de Navega (2005). Tal como na obra de Carraher (1983), a ênfase na obra de tais autores consiste nas características de cada uma das falácias, e não nos comportamentos dos indivíduos que se deparam e que lidam com

[5] Apesar de a obra de Copi (1981) poder ser considerada "antiquada" em certos aspectos, ela constitui uma importante contribuição em relação à caracterização de diferentes tipos de falácias. Nesta tese, tal obra é utilizada com esse objetivo precípuo: viabilizar a caracterização de diferentes tipos de falácias.

falácias. Copi (1981) destaca que há muitos entendimentos do que são falácias e que "no estudo da Lógica, é costume reservar o nome de 'falácias' àqueles argumentos ou raciocínios que, embora incorretos, podem ser psicologicamente persuasivos" (p. 73). De acordo com o autor, "é proveitoso estudar tais raciocínios, pois a familiaridade com eles e seu entendimento impedirão que sejamos iludidos". Muitos dos tipos de falácias indicados e caracterizados por Copi (1981) também são apresentados por Carraher (1983). É o caso dos tipos *falácia da petição de princípio*, *falácia da pergunta complexa*, *apelo à piedade*, *apelo popular*, *falsa causa*, *argumento ad hominem*. Em relação a alguns desses tipos de falácias, Copi (1981) apresenta informações que complementam aquilo que foi apresentado por Carraher (1983). Acerca da falácia denominada *pergunta complexa*, por exemplo, Copi (1981) destaca que não é simplesmente apresentar a pergunta complexa (exemplificada por ele pelas perguntas "você abandonou os seus maus hábitos?", "até quando vamos tolerar a interferência estrangeira em nossos interesses nacionais" e a mesma apresentada por Carraher, 1983: "você deixou de bater em sua mulher?") o que configura tal tipo de falácia, mas principalmente quando a pessoa que apresenta tal tipo de pergunta, após a resposta apresentada pelo interlocutor, conclui exatamente aquilo que estava implícito na pergunta complexa feita.

Em outro exemplo em que as informações apresentadas por Copi (1981) complementam aquilo que foi examinado por Carraher (1983), o autor destaca que em alguns casos, o tipo de falácia *argumento de autoridade* não é considerado uma falácia, tal como quando um grupo de leigos em Física utiliza os argumentos de Einstein como fundamento para alguma conclusão. Outros tipos de falácias que não foram indicados e caracterizados por Carraher (1983), por sua vez, são examinados por Copi (1981). Entre eles, estão os tipos de falácias denominados *acidente*, *acidente convertido* (ou *generalização apressada*), *ignoratio elenchi* (ou *conclusão irrelevante*). De acordo com o autor, "a falácia de acidente consiste em aplicar uma regra geral a um caso particular, cujas circunstâncias 'acidentais' tornam a regra inaplicável" (p. 82). Esse tipo de falácia é cometido quando um enunciado que é costumeiramente considerado como verdadeiro é utilizado em um caso, cujas características não tornam esse enunciado aplicável a ele. O *acidente convertido* ou *generalização apressada* é apresentado quando alguém conclui algo acerca de um fenômeno observando apenas casos excepcionais desse fenômeno. O exemplo

apresentado por Copi (1981) consiste no raciocínio de alguém que conclui que todas as bebidas alcoólicas deveriam ser proibidas, ao considerar o efeito nocivo que tais bebidas produzem em quem as ingere em excesso. Por fim, outro tipo de falácia apresentado por Copi (1981) consiste na falácia *ignoratio elenchi*, em que a conclusão apresentada por um indivíduo nada ou pouco tem a ver com as premissas que ele apresenta, mesmo que a conclusão e as premissas sejam verdadeiras.

Múltiplos tipos de falácias apresentados por Carraher (1983) e por Copi (1981) são também apresentados em uma extensa lista de tipos de falácias apresentados em Navega (2005). Ao total, esse autor apresenta uma lista com 37 tipos de falácias. Alguns dos tipos de falácias que o autor apresenta, e que não são apresentadas nas obras de Carraher (1983) e Copi (1981) são os tipos de falácias *tu quoque*, *apelo à tradição*, *red herring*, *apelo à natureza*, *analogia imprópria*, *falso dilema* (também apresentada em Sagan, 2005), entre outras. A primeira dessas falácias, denominada *tu quoque*, é apresentada segundo o autor quando um indivíduo utiliza os erros cometidos por outros indivíduos para justificar os seus próprios erros. Dois dos exemplos da falácia *tu quoque* apresentados por Navega (2005) consistem em "Não aceito sua acusação de que eu estou escrevendo com erros de Português, pois você também erra muito" e, mais sutilmente, "Como é que você me pede para ser vegetariano, se você adora usar cintos e sapatos de couro?". No Brasil (e provavelmente em outros países também), esse tipo de falácia é freqüentemente apresentado por indivíduos de partidos políticos que justificam os erros do partido (corrupção, por exemplo) indicando que outros partidos também já o cometeram. O *apelo à tradição* é apresentado quando um indivíduo fundamenta uma conclusão indicando que tal fato sempre foi assim. Segundo Navega (2005), tal falácia é baseada na idéia de que algo que funcionou no passado também irá funcionar no futuro. Em uma discussão ocorrida acerca do valor das inscrições de um congresso científico em lista de *emails*, por exemplo, um indivíduo destacou que o valor das inscrições deveria permanecer como estavam, uma vez que a organização "praticamente sempre foi assim" e que seria um grande desafio mudar o aspecto que estava sendo discutido. O argumento apresentado por tal indivíduo provavelmente seria considerado por Navega (2005) como um *apelo à tradição*.

De acordo com o autor, a falácia *red herring* acontece quando um indivíduo apresenta uma informação irrelevante em uma discussão, "com o objetivo de desviar o argumento para outra conclusão, muitas

vezes mais fácil de ser combatida". Nesse sentido, tal tipo de falácia é utilizado para diminuir a probabilidade de que indivíduos acreditem em um argumento específico, apresentado por outra pessoa. O exemplo apresentado pelo autor é o seguinte: "Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?" (Navega, 2005, p. 155). O exemplo apresentado pelo autor constitui uma falácia, uma vez que o indivíduo desviou a argumentação, que inicialmente era relacionado ao grau de eficácia da pena de morte no combate ao crime, para outro aspecto, mais fácil de ser criticado: de que são os familiares de uma vítima quem pagam pelo sustento dos marginais.

O *apelo à natureza* é apresentado, segundo Navega (2005), quando um indivíduo indica que algo é verdadeiro, por que se refere a alguma lei da natureza. O autor exemplifica tal tipo de falácia, com o marido que justifica seus adultérios, dizendo que esse tipo de comportamento está em seus genes. Outro exemplo de *apelo à natureza* aconteceria se um marido justificasse seus adultérios, indicando que na natureza, os animais não são fiéis uns aos outros. Navega (2005) destaca que o *apelo à natureza* é aceitável em alguns casos. O problema é desconsiderar outras evidências que demonstrariam o contrário da conclusão que está sendo fundamentada a partir de um *apelo à natureza*. Em uma obra especificamente acerca desse tipo de falácia, Tognolli (2003) destaca como notícias veiculadas na mídia impressa cometem tal tipo de falácia ao supervalorizar o *status* dos genes na explicação de doenças e do comportamento. Tal tipo de falácia é apresentado em tais notícias, justamente por que nelas não são consideradas outras variáveis que provavelmente determinam as doenças e os comportamentos que as pessoas apresentam, tal como o meio em que elas vivem e se inserem.

A *analogia imprópria* é apresentada quando uma analogia (com aspectos que não se referem exatamente ao fenômeno ao qual se referem) é utilizada para fundamentar alguma conclusão. Navega (2005) indica que as analogias são importantes, por que elas possibilitam que conceitos difíceis a alguma pessoa ou abstratos possam ser entendidos com maior facilidade. Entretanto, o autor destaca que o uso delas como fundamentação de alguma conclusão é falacioso, em vez de elas serem

utilizadas apenas para ilustrar algum fenômeno. Um exemplo, apresentado pelo autor, de analogia imprópria consiste em "Funcionários são como pregos: freqüentemente precisam ser martelados para ficarem mais firmes". Já o *falso dilema*, também examinado por Sagan (2005), consiste em um indivíduo apresentar a um interlocutor, poucas alternativas dentre um contínuo de possibilidades. Alguns exemplos apresentados por Navega (2005) são "Se você não está a meu favor, então é porque você é contra mim" ou "Ou nós alteramos a constituição para exigir orçamentos equilibrados, ou o déficit irá nos arruinar" (p. 165-166). Sagan (2005) também exemplifica tal tipo de falácia: "Ame o seu país ou odeie-o" e "Se você não é parte da solução, é parte do problema" (p. 213).

Além de caracterizarem um tipo de falácia específico, Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007) examinam diversas variáveis que determinam que os indivíduos cometam tal tipo de falácia: a falácia da conjunção. Tal exame, por conta disso, se aproxima de uma análise comportamental, uma vez que identifica variáveis que determinam o comportamento de quem apresenta esse tipo de falácia. Segundo as autoras, a falácia da conjunção, costumeiramente apresentada em contextos de tomadas de decisão, acontece quando "a conjunção de dois eventos é julgada como mais provável de ocorrer do que seus eventos constituintes" (p. 1). O exemplo apresentado por elas da falácia da conjunção consiste em um exemplo apresentado em Tversky e Kahneman (1983)[6]: "'*Linda tem 31 anos, é solteira, extrovertida e muito inteligente. Ela é formada em Filosofia. Como estudante, ela era bastante preocupada em questões de discriminação e justiça social e também participou de demonstrações antinucleares*' (p. 297). Quando questionado sobre qual de três opções é mais provável, "*(A) Linda é ativista do movimento feminista; (B) Linda é caixa de banco; (A&B) Linda é caixa de banco e ativista do movimento feminista*" (Tversky & Kahneman, 1983, p. 297, citados por Rodrigues & Abreu-Rodrigues, 2007), a falácia da conjunção é cometida caso alguém indique a letra A&B, já que tal indivíduo considera um evento composto mais provável que seus eventos constituintes.

[6] Tversky, A. & Kahneman, D. (1983) Extensional versus intuitive reasoning: the conjugy falalcy in probability judgment. *Psychological Review*, *90*(4), 293-315.

Múltiplas variáveis que determinam a apresentação da falácia da conjunção são examinadas por Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007), entre elas a representatividade, a relação entre representatividade e probabilidade, a similaridade, a freqüência, entre outras. No exemplo apresentado pelas autoras, a avaliação que os indivíduos realizam ao cometerem a falácia da conjunção é determinada não pela regra da conjunção (que indica que um evento composto não pode ser mais provável que seus eventos constituintes), mas pela similaridade que tais indivíduos atribuem às características de Linda e os estereótipos que eles têm em relação a caixas de banco e ativistas do movimento feminista. As autoras concluem que, "dessa forma, o evento composto é considerável mais provável do que o evento simples porque Linda é considerada como mais representativa de 'caixas de bancos feministas' do que de 'caixas de banco'." (p. 2). As autoras, citando Gavanski e Roskos-Ewoldsen (1991)[7], indicam que a representatividade é uma variável determinante da falácia da conjunção, pois ela afeta os raciocínios que envolvem probabilidade.

Além das variáveis presentes nos contextos em que experimentos relacionados à falácia da conjunção eram realizados, Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007) destacam que variáveis relacionadas à história de vida dos participantes de tais experimentos também determinam a apresentação desse tipo de falácia. As autoras indicam que em experimentos acerca da falácia da conjunção, os participantes tenderam a cometer a falácia quando avaliavam resultados com os quais discordavam e não a cometeram, quando desejavam os resultados. Segundo descrição das autoras, "ao avaliar a conjunção de um evento indesejável, os participantes emitiram respostas mais aceitáveis do ponto de vista lógico, o que sugere que preferências pessoais (ou, alternativamente, a história passada) afetam a ocorrência de falácia" (p. 437). Elas citam também um estudo realizado por Rodrigues (2005[8], citadas por Rodrigues e Abreu-Rodrigues, 2007), em que foi demonstrado que "os participantes mostraram preferência pelos compostos quando estes continham apenas estímulos correlacionados com reforçamento e preferência pelo estímulo simples quando os

[7] Gavanski, I. & Roskos-Ewoldsen, D. R. (1991) Representativeness and conjoint probability. *Journal or Personality and Social Psychology*, *61*(2), 181-184.

[8] Rodrigues, L. C. (2005) Efeitos da história de reforçamento e de punição sobre a falácia da conjunção. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

compostos continham apenas estímulos correlacionados com punição". O exame das variáveis determinantes de uma falácia, tal como Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007) apresentam ao examinarem as variáveis determinantes da falácia da conjunção parece se aproximar de uma análise comportamental, pois tal exame vai muito além da caracterização de uma falácia, já que "enxerga" também os aspectos que fazem com que um indivíduo apresenta tal falácia.

Além de também caracterizar diferentes tipos de falácias, como o fazem Carraher (1983), Copi (1981) e Navega (2005), Sagan (2005) apresenta alguns procedimentos para que os indivíduos identifiquem falácias. O autor destaca que a tendência dos indivíduos é acreditar naquilo que lhes é agradável e, também conforme Botomé e Kubo (2001), familiar. Entretanto, segundo o autor, os indivíduos precisam ter o que ele chama de *kit* de detecção de mentiras, uma metáfora para alguns procedimentos que os indivíduos podem realizar para identificarem argumentos falaciosos. Entre os procedimentos apresentados, estão a avaliação das evidências de uma informação, a consideração de várias hipóteses em relação a um fenômeno, a avaliação da precisão com que as informações são apresentadas (o autor destaca que quantificar aspectos do fenômeno que está sendo examinado é uma das maneiras mais eficazes de fazer isso), a escolha da mais simples entre duas hipóteses (Whaley e Surrat, 1976, denominam tal procedimento como "parcimônia"), entre outras. Sagan (2005) também destaca alguns procedimentos que o indivíduo não deve realizar, como acreditar em argumentos de autoridade. Tais procedimentos, tal como o exame realizado por Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007), também se aproximam de uma análise comportamental, uma vez que além de apresentar o que caracteriza falácias de múltiplos tipos, enfatiza o que cabe aos indivíduos fazerem para as identificarem e não levarem tais falácias em consideração.

Em literatura a respeito de falácias, em geral elas são definidas, ilustradas e caracterizadas (Meehan, 1975; Copi, 1981; Carraher, 1983; Navega, 2005) e pouca ênfase é apresentada em relação aos comportamentos a serem apresentados por um indivíduo ao lidar com falácias. Algumas exceções consistem nos estudos de Rodrigues e Abreu-Rodrigues (2007) e Sagan (2005), que vão além da descrição e exemplificação de múltiplos tipos de falácias. No primeiro desses estudos, são sistematizadas variáveis que determinam a apresentação da falácia da conjunção. No segundo, o autor apresenta um conjunto de

procedimentos auxiliam indivíduos a identificarem falácias, possibilitando que eles não acreditem nelas. A pouca ênfase em relação aos comportamentos a serem apresentados pelas pessoas é também uma característica de literatura que trata a respeito de argumentos e do processo "argumentação" (Copi, 1981; Mortari, 2001; Booth, Colomb & Williams, 2005). Em tal literatura, em geral são enfatizados os elementos de um argumento e indicados critérios para que eles sejam avaliados. Ainda assim, em algumas obras é destacada a possibilidade de ensino da argumentação em diferentes contextos e por meio de diferentes procedimentos (De Chiaro & Leitão, 2005; Ribeiro, 2009). A elaboração e a avaliação da eficiência e da eficácia de um programa de contingências de ensino desenvolvido a partir dos princípios da Análise Experimental do Comportamento parecem constituir, portanto, conhecimento que necessita ser produzido.

1.4. Comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz e o meio em que o faz e concepções de determinação desse fenômeno: conceitos fundamentais para elaborar e avaliar a eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Quais as contribuições do conhecimento produzido pelos analistas do comportamento para a elaboração e avaliação da eficácia de um programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"? Quais os princípios derivados do conhecimento conhecido sob o nome "Análise Experimental do Comportamento" que possibilitam que tal pergunta seja devidamente respondida? As respostas a tais perguntas parecem necessitar de um exame sobre as características do conhecimento produzido por tais tipos de profissionais. Em especial, a noção de comportamento como interação entre aquilo que um organismo faz e o meio no qual o faz e a concepção de multideterminação do comportamento dos organismos constituem aspectos fundamentais que orientam a elaboração e a avaliação da eficácia de um programa de contingências de ensino para desenvolver

comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”.

O que é comportamento? Quais as características definidoras e nucleares desse fenômeno? Quais seus componentes? Apesar da evidente proximidade e familiaridade que as pessoas têm acerca desse processo (afinal, basta haver um indivíduo vivo, que algum comportamento estará sendo por ele apresentado), nem sempre o comportamento é entendido de uma maneira promissora, que revela o que o constitui e o que o determina. Pelo contrário, a familiaridade e a proximidade que as pessoas têm do comportamento costuma ser um fator que mais produzem equívocos e diminui a visibilidade sobre esse fenômeno, do que aumenta tal visibilidade (Skinner, 2003; Lopes, 2008). O mais comum equívoco apresentado em relação a esse fenômeno talvez seja o entendimento de que comportamento é simplesmente aquilo que um organismo faz. Entretanto, contribuições como as de Skinner (2003), de Botomé (2001), de Lopes (2008) e de vasta gama de autores possibilitam concluir que comportamento, mais do que a ação apresentada por um organismo, consiste em um complexo sistema de interações entre aquilo que um organismo faz e o meio em que o faz.

É essa a conclusão de Botomé (2001) após sistematizar a contribuição de múltiplos autores em relação a esse processo. Nessa sistematização, o autor destaca que o “fazer humano” têm sido objeto de investigação há tempos. Segundo o autor, as explicações desse fenômeno já foram construídas a partir de explicações religiosas, filosóficas e científicas. Em algumas dessas explicações, o comportamento foi caracterizado a partir de analogias com a natureza, tais como em explicações mecanicistas, e a partir de concepções religiosas, tais como quando a alma é utilizada para explicar o comportamento humano. Além de modificações no entendimento do que consiste o comportamento, Botomé (2001) também enfatiza que as concepções de determinação do comportamento humano também sofreram modificação ao longo dos séculos, passando pelas noções de incerteza, causalidade, multicausalidade, multideterminação, explicações por meio de sistemas, entre outras. Além de indicar aspectos que evoluíram no entendimento de comportamento, o autor também explicita referenciais para caracterizar o fenômeno comportamento. Segundo Botomé (2001), explicitar a noção de um fenômeno consiste

em garantir, na definição desse fenômeno, as características ou propriedades mais nucleares do fenômeno sendo caracterizado.

De acordo com Botomé (2001), ao longo da obra de Skinner houve uma ampla transformação no conceito de comportamento, passando da noção de que "comportamento é aquilo que um organismo fazia, para o entendimento de que comportamento consiste em 'complexas inter-relações entre o estímulo antecedente, a resposta e o estímulo conseqüente'" (Botomé, 2001, p. 690). Ainda segundo o autor, o termo "operante", apresentado por Skinner, evidencia que o comportamento é uma operação do organismo sobre o meio, e que "meio" não é somente aquilo que antecede o fazer do organismo, mas também aquilo que resulta ou que se segue a ele. Botomé (2001) enfatiza que a própria noção de reflexo (caracterizada em Pavlov, 1927/1984 e 1934/1984) passou a ser entendida, não apenas como a resposta do organismo determinada por um estímulo, mas como a relação entre a resposta e o estímulo. Botomé (2001) destaca que "de acordo com a noção de variável, apresentada por Rebelatto e col. (1987, p. 175-198)[9], o aspecto definidor de um comportamento operante é a relação entre valores de cada propriedade de uma classe de respostas e valores de cada uma das propriedades de classes de eventos ambientais".

A partir dessas sistematizações, Botomé (2001) destaca que na definição de comportamento, a Análise Experimental do Comportamento enfatiza as relações entre aquilo que o organismo faz e o meio em que o faz. De acordo com o autor, o ambiente consiste no "que acontece antes da ação de um organismo ou junto com ela e o que acontece depois (imediatamente ou não) dessa ação" (p. 696). A partir desse entendimento, comportamento é um processo constituído por três componentes: a classe de respostas apresentada pelo organismo, a classe de estímulos antecedentes à essa classe de respostas e a classe de estímulos conseqüentes ou que se seguem à classe de respostas apresentada pelo organismo. A representação desse processo, reproduzida de Botomé (2001), é apresentada na Figura 1.1. De acordo com o autor, "os três componentes são fundamentais para poder entender e nomear qual a relação que o organismo está estabelecendo com o meio. (...) Explicitar os prováveis antecedentes (aspectos da situação) de uma classe de respostas, as características dessas classes de

[9] A referência da obra de Rebelatto e colaborador (1987) está apresentada nas referências deste projeto com uma data mais recente: Rebelatto e colaborador (1999).

respostas e os seus conseqüentes (aspectos da nova situação que passa a existir por meio da classe de ações apresentada pelo organismo) é um primeiro passo para identificar qual é o comportamento que está ocorrendo e para entender o que acontece com o que é chamado de comportamento" (p. 700). Por sua vez, segundo o autor, nomear o comportamento apresentado por um organismo a partir da observação de um único componente ou tipo de relação constituinte de um comportamento pode produzir equívocos em relação na caracterização desse comportamento.

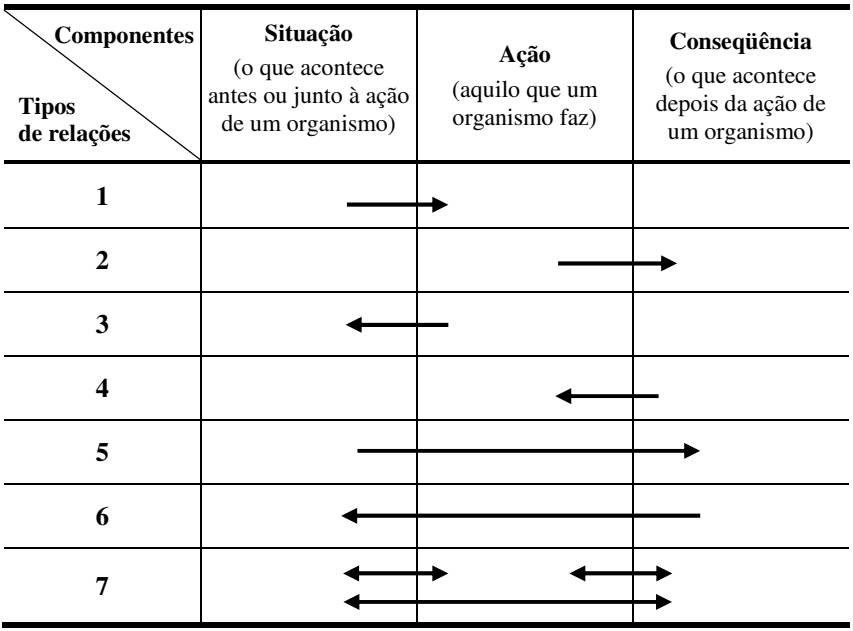


Figura 1.1. Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento (reproduzida de Botomé, 2001, p. 701)

Conforme o que consta na Figura, o comportamento dos organismos é constituído por três componentes em constante interação. As possíveis relações estabelecidas entre três componentes são caracterizadas por Botomé (2001):

> No tipo de relação 1, a situação (os aspecto específicos de uma situação) facilita, favorece, impede, ou dificulta a

> ação de diferentes maneiras, inclusive, criando necessidades. Na relação de tipo 2, a ação (propriedades específicas da resposta) do organismo produz ou é seguida por determinados resultados (dela) ou por eventos do meio. Na relação de tipo 3, a oportunidade para a ação produzir um determinado tipo de resultado é sinalizada por algum aspecto (ou por mais de um) da situação. Na relação de tipo 4, as propriedades das conseqüências da ação exercem influência sobre a probabilidade de ocorrência da classe de respostas do organismo que produziu essas conseqüências (...). Na relação de tipo 5, algum (ou mais de um) aspecto da situação *sinaliza* a conseqüência que será obtida, caso a classe de ações seja apresentada. Na relação de tipo 6, a conseqüência (resultado ou decorrência) da ação faz com que os aspectos do meio (ou alguns desses aspectos) inclusive relações entre aspectos do meio, adquiram propriedades (valores) de sinalização de que neles, mediante um determinado tipo de ação, será possível obter um determinado tipo de conseqüência. O que decorre ou se segue à ação dá a aspectos do meio um *significado* que é, em última instância, a própria relação estabelecida. O item 7 da Figura [1.1] mostra o conjunto de relações. Quando um organismo age em um meio, esse conjunto de relações está se estabelecendo, iniciando, fortalecendo, enfraquecendo, aperfeiçoando, deteriorando etc., conforme o jogo de contingências existente. (p. 701)

O entendimento de que o comportamento é um complexo sistema de interações entre aquilo que a pessoa faz e o ambiente antecedente e o conseqüente em que o faz é destacada por outros autores além de Botomé (2001). Dois deles são Keller e Schoenfeld (1950/1973), que ao caracterizarem o objeto de estudo e intervenção da Psicologia, explicitam que esse objeto é o "comportamento dos organismos" e destacam que o comportamento precisa ser entendido "em suas relações com o ambiente" (p. 16). Mais recentemente, Tourinho (2006), ao examinar qual é o objeto da Psicologia, se aproxima da explicitação de Keller e Schoenfeld (1973) em relação a esse mesmo objeto e da definição de comportamento sistematizada por Botomé (2001). Tourinho destaca que o fenômeno da Psicologia consiste, de acordo com expressão pelo autor, nas "relações comportamentais". Ainda que utilize

uma expressão diferente da utilizada por Botomé (2001), Tourinho define as "relações comportamentais" como as "relações entre ações do homem e eventos do mundo físico e social com o qual ele interage" ou como a "relação funcional entre ações e eventos do mundo físico e social, ou, na sua terminologia, a uma relação funcional entre respostas e estímulos" (p. 3). A expressão utilizada por Tourinho (2006), "relações comportamentais", parece ser uma maneira encontrada pelo autor para enfatizar que comportamento é um fenômeno que consiste em uma relação, e não apenas como aquilo que os organismos fazem.

Também em um exame cujo objetivo é a definição do objeto da Psicologia, Todorov (2007, originalmente publicado em 1989) utiliza a definição de Harzem e Miles (1978)[10] para destacar no que consiste tal objeto: "A Psicologia estuda interações de organismos, vistos como um todo, com seu meio ambiente". A modificação da expressão "relação" pela "interação" na definição do comportamento dos organismos consiste em uma das contribuições de Todorov (2007) em relação ao entendimento desse fenômeno, uma vez que, segundo exame de Kubo e Botomé (2009)[11], a expressão "interação" consiste em uma relação recíproca entre eventos, tal como na noção de comportamento, em que aquilo que o organismo faz influencia o meio em o faz e o organismo que o faz, é influenciado por esse meio (Skinner, 1957, 2003); . Lopes (2008), por sua vez, e na mesma direção que Botomé (2001), Tourinho (2006) e Todorov (2007), destaca que comportamento consiste na "relação organismo-ambiente". As definições apresentadas por Todorov (2007) e Lopes (2008), entretanto, parecem ser mais genéricas que a apresentada, por exemplo, por Botomé (2001). Lopes (2008), ao definir comportamento, não destaca que a relação estabelecida entre o organismo e o ambiente é estabelecida por meio da ação do organismo. Botomé (2001), sendo ainda mais específico, destaca que tal relação ("interação", de acordo com expressão utilizada por Todorov, 2007) é estabelecida entre os valores das propriedades das classes de respostas apresentadas pelo organismo e pelos valores dos aspectos do ambiente que antecedem e que são conseqüentes a essa classe de respostas.

Na Tabela 1.1 (reproduzida de Kubo & Botomé, 2011) são apresentados múltiplos aspectos que podem constituir as ocorrências de

---

[10] Harzem, P. & Miles, T. R. (1978) *Conceptual issues in operant psychology*. Chichester: Wiley.

[11] Comunicação pessoal.

comportamentos apresentadas pelos organismos. Tal tabela é constituída por três colunas. Na coluna à esquerda, constam aspectos cuja variação necessitam ser considerados no exame do que constitui a classe de estímulos antecedentes de uma ocorrência de comportamento. Esse componente de um comportamento pode variar, por exemplo, em relação às suas propriedades. Alguns dos graus das propriedades da classe de estímulos antecedentes são: propriedades do ambiente físico, sociais, fisiológicas, biológicas. De acordo com o que consta na tabela, as classes de estímulos antecedentes também podem variar em relação à sua função, à natureza do estímulo, à forma de percepção, à complexidade, à intensidade etc. Na coluna central da tabela, são mostrados alguns aspectos cuja variação necessitam ser considerados no exame do que constitui a classe de respostas de uma ocorrência de um comportamento. Alguns desses aspectos são: o acesso, a localização, a, a forma, a força ou intensidade, a duração, a latência etc.

Na coluna à direita da Tabela 1.1, constam aspectos cuja variação necessitam ser considerados para exame da classe de estímulos conseqüentes de uma ocorrência de comportamento. Alguns deles são: as propriedades, a temporalidade, a relação de determinação com a resposta, o grau de condicionamento, a natureza do próprio estímulo, a intensidade. Outro importante aspecto que parece constituir a classe de estímulos conseqüentes é relativo à alteração da probabilidade de apresentação de outros comportamentos, como conseqüência da apresentação de uma ocorrência de comportamento. Tal tipo de classe de estímulos conseqüentes parece ser importante porque alguns comportamentos são importantes devido ao que viabiliza ao organismo que o apresenta fazer no futuro. Em uma intervenção profissional, por exemplo, parece ser papel do analista do comportamento prever os comportamentos cuja probabilidade é aumentada (ou diminuída) conforme ocorre o desenvolvimento de comportamento que é objeto de intervenção. A identificação de classes de estímulos decorrentes e de classes de comportamentos cuja probabilidade é alterada a partir da apresentação da ocorrência de um comportamento constituem alguns dos alcances da análise funcional de um comportamento, viabilizando alto grau de clareza a respeito do que constitui o comportamento e possibilitando identificar qual é o aspecto do comportamento que necessita (mesmo em longo prazo) controlar as ocorrências de comportamentos apresentadas pelas pessoas.

TABELA 1.1

Aspectos cuja variação precisam ser considerados no exame dos componentes de um dado comportamento de um organismo (reproduzida de Kubo & Botomé, 2011)

Tipos de propriedades das classes de estímulos constituintes da situação antecedente (para cada organismo específico)	Propriedades das classes de respostas apresentadas por um organismo (em cada situação específica)	Tipos de propriedades das classes de estímulos constituintes da situação conseqüente (para cada organismo específico)
- Quanto às propriedades - Do ambiente físico - Sociais - Fisiológicas - Biológicas - Quanto à função - Facilitadores - Dificultadores - Impeditivos - Indicadores - Provocadores - Eliciadores - Quanto à natureza do próprio estímulo - Aversivos - Gratificantes - Quanto à forma de percepção - Sonoros - Visuais - Gustativos - Táteis - Olfativos - Proprioceptivos - Quanto à complexidade - Simples - Compostos - Relacionais - Quanto à intensidade - Fraco - Forte - Muitos - Poucos - Evidente - Pouco evidente - (...)	- Quanto ao acesso - Públicas - Privadas (encobertas) - Quanto à localização predominante ou relevante - Motoras - Verbais - Fisiológicas - hormonais - musculares - neurológicas - bioquímicas - Quanto à freqüência - Quanto à forma - Quanto à força ou intensidade - Quanto à duração - Quanto à latência - (...)	- Quanto às propriedades - Do ambiente físico - Sociais - Fisiológicas - Biológicas - Quanto à temporalidade - Imediatas - A médio prazo - A longo prazo - Quanto à relação de determinação com a resposta - Decorrentes - Subseqüentes - Concomitantes - Quanto ao grau de condicionamento - Já condicionadas - Não condicionadas - Incondicionadas - Quanto à natureza do próprio estímulo -Aversivos - Gratificantes - Quanto à complexidade - Simples - Compostos - Relacionais - Quanto à intensidade - Fraco - Forte - Muitos - Poucos - Evidente - Pouco evidente - (...)

O entendimento de que comportamento é a interação entre aspectos das ações apresentadas por um organismo e os aspectos da situação antecedente e conseqüente em que tais ações são apresentadas não é, entretanto, consensual nem mesmo entre os analistas do comportamento. Recentemente, por exemplo, Todorov (2012) publicou um artigo em que propõe que comportamento é, simplesmente, a resposta apresentada pelo organismo, ainda que a atuação do psicólogo deva ser realizada sobre as relações entre o comportamento (entendido apenas como a ação do organismo) e o ambiente. Entretanto, a noção de comportamento como interação entre ação de um organismo e o meio em que o faz (em oposição a comportamento como "resposta" ou mesmo como comportamento como "interação entre organismo e ambiente") parece ser a mais promissora, pois é aquela que mais clareza viabiliza ao entendimento dos processos apresentados por um organismo e por considerar de maneira mais clara as complexas inter-relações entre o fazer das pessoas e o mundo. Tal noção, conseqüentemente, viabiliza o entendimento que as ações apresentadas por um organismo são apenas parte de um sistema de interações mais abrangente e que é constituído por variáveis de múltiplos aspectos constituintes do ambiente imediato, histórico e conseqüentes das ações apresentadas pelos organismos.

Na caracterização de um tipo de comportamento específico, o analista do comportamento não está interessado exatamente nos componentes dos comportamentos que constituem casos particulares desse comportamento. O analista é interessado principalmente nas variáveis constituintes de qualquer caso desse comportamento. A noção de "classe", portanto, é um conceito que indica isso: um conjunto de eventos que possuem propriedades (variáveis) comuns e que podem ser agrupados por critérios de semelhança. Nesse sentido, quando o analista do comportamento caracteriza o comportamento "estudar", ele está interessado em caracterizar a classe de comportamentos "estudar" e não um evento particular (uma ocorrência) dessa classe. Skinner (2003) examina a noção de "classe" em relação às respostas que um organismo apresenta. Segundo o autor, um analista não é interessado em um caso particular de uma resposta, uma vez que após ela ter sido apresentada, ela deixa de existir e, por conseqüência, não pode ser mais prevista, nem controlada. A categoria em que as respostas que apresentam propriedades comuns podem ser agrupadas é denominada "classe de respostas" por Skinner (2003) (e também por Millenson, 1967, e Holland e Skinner, 1975). A noção de classe também pode ser

apresentada em relação aos três tipos de componentes de um comportamento (Botomé, 2001) e em relação à própria noção de comportamento, configurando uma classe de comportamento, entendida como uma classe de interações entre as classes de respostas apresentadas por um organismo e as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes em que as classes de respostas são apresentadas. A noção de classe (de respostas e, principalmente, de comportamento) é importante, pois possibilita que respostas ou comportamentos constituídos por propriedades comuns sejam previstos e controlados.

Ainda que avaliar a confiabilidade de informação consista em um tipo de interação que os indivíduos estabelecem com o meio e, portanto, tal fenômeno consiste em um tipo de comportamento, avaliar a confiabilidade de informações não é um único comportamento a ser apresentado pelos indivíduos ou simplesmente uma classe de comportamento, mas uma classe geral de comportamentos. Tal conceito é definido e examinado por Kienen e Viecili (2007) que, ao caracterizarem o que denominam sistema comportamental, o definem como um "conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de seus graus de abrangência" (p. 1). Esse parece ser o caso da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", que conforme investigação realizada por De Luca (2008) é constituída por múltiplas classes de comportamentos. Entretanto, segundo o autor, a caracterização da relação entre os graus de abrangência apresentado por essas múltiplas classes de comportamentos consiste em conhecimento que ainda precisa ser produzido.

Uma vez que cada uma das classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral de comportamentos é composta pelos três componentes de um comportamento (classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos conseqüentes), caracterizar uma classe geral de comportamentos parece envolver dois tipos fundamentais de processos. O primeiro deles consiste em identificar (ou propor) as classes de comportamentos menos abrangentes constituintes da classe geral de comportamentos. O segundo processo consiste na caracterização das interações estabelecidas entre as classes de respostas apresentadas pelos organismos e os aspectos das situações antecedentes e conseqüentes que compõe cada uma dessas classes de comportamentos menos abrangentes. O primeiro desses processos é denominado "decomposição de comportamentos" (processo

caracterizado em Botomé, 1997); o segundo é denominado "análise de comportamentos (processo caracterizado, por exemplo, em Botomé e Kubo, 2007).

E o que determina o comportamento dos organismos? Concepções de determinação de fenômenos são caracterizadas por Meehan (1975), Capra (1983) e Rebelatto e Botomé (1999) e, no caso específico do fenômeno "comportamentos dos organismos", são caracterizadas em Ullmann e Krasner (1965), Millenson (1967) e Skinner (2003). Rebelatto e Botomé (1999) caracterizam a evolução da concepção de determinação que recebia o nome de "causa-e-efeito" para "multicausalidade" e, posteriormente, para a concepção de "multideterminação". A primeira dessas concepções de determinação entre fenômenos é considerada simplista pelos autores. As explicações baseadas na concepção de causa-e-efeito, tal como seu próprio nome indica, consistem em explicações em que uma (única) causa produz um (único) efeito. Tal noção, entretanto, é superada para a explicação dos fenômenos. Segundo Skinner (2003) essa noção passou a ser associada a tantas teorias a respeito da estrutura e funcionamento do universo que já não significavam mais aquilo a que os cientistas estavam se referindo. Não só a concepção de causa-e-efeito foi superada para a explicação dos fenômenos, como as expressões que constituem tal noção: "causa" e "efeito" também o foram. Segundo Skinner (2003) tais termos foram substituídos pelas expressões "variáveis independentes" e "variáveis dependentes", que, segundo o autor, fazem referência à relação funcional entre eventos: "A antiga 'relação de causa e efeito' transforma-se em uma 'relação funcional'. Os novos termos não sugerem como uma causa produz o seu efeito, meramente afirmam que eventos diferentes tendem a ocorrer em uma certa ordem" (Skinner, 2003, p. 24)

Segundo Rebelatto e Botomé (1999), a concepção de determinação de "causa-e-efeito" entre fenômenos tornou-se superada com a noção de multicausalidade, em que um efeito pode ser produzido por mais de uma causa. Conforme os autores, esse entendimento tornou obsoleta a concepção de "causa-e-efeito" e, inclusive, tal como Skinner (2003), os conceitos de "causa" e "efeito", uma vez que a partir da concepção de multicausalidade já não fazia mais sentido falar em uma causa para um efeito. A concepção de multicausalidade, ainda que tenha sido um avanço em relação à noção que foi superada, mantinha o entendimento unidirecional de que aquilo que poderia ser considerado

como “causa” para um evento não poderia ser concebido como “efeito” desse evento. Nesse sentido, a concepção de multicausalidade indicava que aquilo que era entendido como “causa” não poderia sofrer interferência do “efeito” (Rebelatto & Botomé, 1999). A concepção de multicausalidade também foi superada, quando foi desenvolvida a noção de multideterminação (Capra, 1983; Rebelatto & Botomé, 1999; Skinner, 2003). A noção de multideterminação é constituída pela concepção em que os fenômenos são explicados a partir da interação (recíproca) entre variáveis que ora podem ser entendidas como “causas”, ora podem ser entendidas como “efeitos” (Rebelatto & Botomé, 1999).

A evolução das concepções de determinação entre fenômenos da “causa-e-efeito” para a noção de multicausalidade e, posteriormente, para a noção de “multideterminação” é representada na Figura 1.2 (reproduzida de Rebelatto & Botomé, 1999, p. 239). Na sub-figura A, é representada a já superada relação de causa-e-efeito, na qual há o entendimento de que uma única causa determina um único evento. Na sub-figura B, já começa haver a passagem para o modelo explicativo de “multicausalidade”. Nela, é representado que um “efeito” é causado por mais de uma causa, o que já constitui um avanço das concepções de determinação entre fenômenos. Entretanto, em tal concepção ainda é mantido o entendimento da “unidireção” entre “causas” e “efeitos”, no qual o “efeito” não influencia as “causas”. Na sub-figura C, já há o entendimento de que os “efeitos” de uma ou mais “causas” podem interferir sobre outros eventos. Na sub-figura D, é superada a relação unidirecional entre “causas” e “efeitos” e é configurado o entendimento de que um “efeito” pode ter influência sobre a ocorrência de múltiplas “causas”, incluindo aquelas que interferem na sua própria ocorrência. Por fim, na sub-figura E, é representada a concepção “multi-determinação”, em que as expressões “causa” e “efeito” deixam de ser utilizadas (por carecer de sentido), e é configurado o entendimento de que o “mundo” é constituído por múltiplos eventos que exercem influência sobre e entre si.

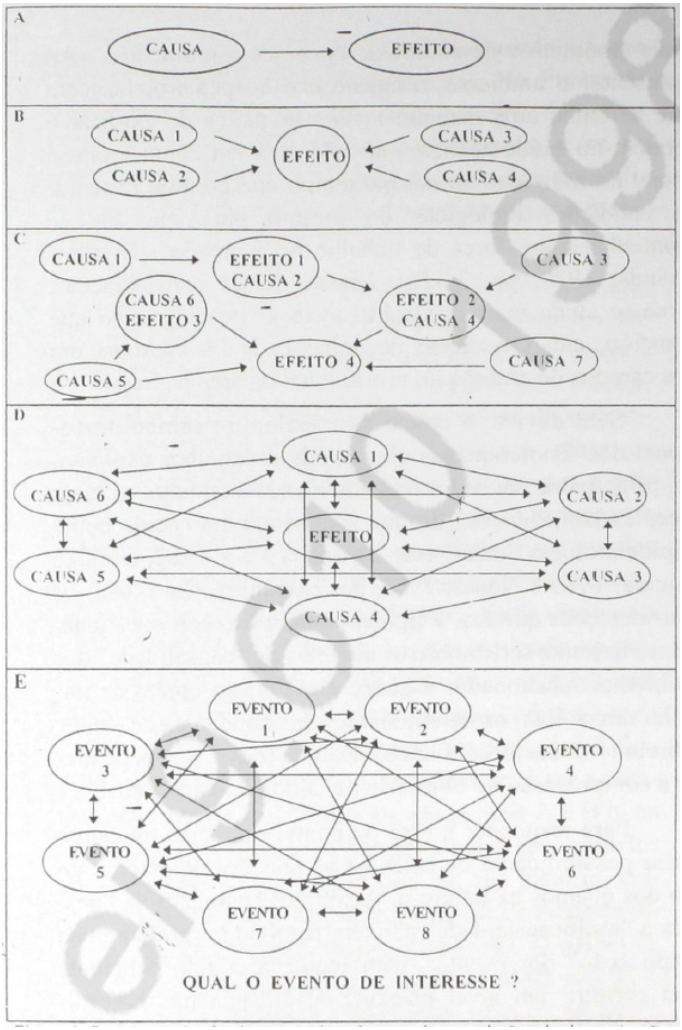


Figura 1.2. Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos da natureza (adaptado de Botomé e Rosenburg, 1980[12] e de Botomé e Santos, 1984[13]) (reproduzido de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 239)

[12] Botomé, S. P. & Rosenburg, C. P. (1981) Contribuição da Psicologia à Saúde Pública: análise de uma experiência. *Psicologia*, *3*, 1-25.

[13] Botomé, S. P. & Santos, E. V. (1984) Ensino na área da saúde: o problema do objeto de trabalho. Ciência e cultura, 36 (6), 910-923.

A noção de multideterminação é uma concepção necessária para entender como o comportamento dos organismos é determinado. De acordo com a concepção de determinação do comportamento baseada na noção de multideterminação, o comportamento dos organismos atua sobre o ambiente e o ambiente atua sobre o comportamento dos organismos (Micheletto & Sério, 1993; Botomé, 2001; Skinner, 2003). Segundo essa concepção, as variáveis constituintes de um fenômeno determinam probabilisticamente a ocorrência de variáveis de outros fenômenos e são, por sua vez, determinados por elas, sendo estabelecidas relações funcionais entre esses dois fenômenos (Micheletto, 2000). A noção de que o comportamento dos organismos é determinado por variáveis é considerado um dos avanços das concepções de determinação do comportamento humano, segundo Millenson (1967). Em uma retrospectiva a respeito da caracterização científica do comportamento dos organismos, o autor destaca que as explicações acerca desse fenômeno foram deixando de enfatizar aspectos imaterias ou insubstanciais (a alma ou a mente, por exemplo) e passaram a enfatizar variáveis constituintes das próprias interações que os organismos estabelecem com o meio em que se inserem, a partir de sua atividade. Esse desenvolvimento das concepções de determinação do comportamento é também apresentada por Ullmann e Krasner (1965) que criticam, de maneira explícita, o tipo de explicação conhecido como "modelo médico", em que o comportamento dos organismos é explicado a partir de uma concepção de causa-e-efeito, em que a "causa" é algo interno ao organismo e constitui categoria em relação a qual o comportamento dos organismos pode ser classificado (obsessão, esquizofrenia, etc.).

A concepção de multideterminação dos fenômenos é pré-requisito para o entendimento da noção de "contingências de reforçamento". As contingências de reforçamento são configuradas a partir dos comportamentos que os organismos apresentam e se referem ao grau de probabilidade de apresentação dos comportamentos de uma classe. Quando os comportamentos de uma classe apresentam alto grau de probabilidade de apresentação (grau que, costumeiramente, é inferido a partir da freqüência de respostas da classe de respostas que constitui o comportamento), é considerado que tal classe de comportamento é forte. Em geral, os comportamentos de alguma classe são fortalecidos quando o organismo produz algum estímulo (geralmente, gratificante) que aumenta a probabilidade de ocorrência dos comportamentos da mesma

classe, configurando a contingência de reforçamento denominada "contingência de reforçamento positivo". Ou, ainda, quando as respostas de alguma classe eliminam ou diminuem estímulos (em geral, aversivos) que aumentam a probabilidade dos comportamentos da mesma classe. Essa contingência de reforçamento é denominada, por sua vez, de "contingência de reforçamento negativo" (Sidman, 2003; Skinner, 2003).

A força das relações estabelecidas entre os componentes de um comportamento são enfraquecidas quando as respostas de uma classe não produzem ou deixam de produzir os estímulos conseqüentes com os quais haviam estabelecido relação. A essa contingência de reforçamento é dado o nome "extinção" e sua decorrência é a diminuição da probabilidade de apresentação dos comportamentos de uma classe e, conseqüentemente, das respostas que constituem tais comportamentos (Keller & Schoenfeld, 1975; Sidman, 2003; Skinner, 2003). Por sua vez, em duas contingências de reforçamento específicas, a apresentação das respostas de uma classe é suprimida (diminuída de freqüência), ainda que não seja possível dizer que a força estabelecida entre os componentes do comportamento foi diminuída. Essas contingências de reforçamento são as contingências denominadas "contingência de punição positiva" e "contingência de punição negativa". No primeiro caso, as respostas de uma classe apresentadas pelo organismo produzem algum estímulo (em geral, aversivo) que suprime a apresentação das respostas dessa classe quando o organismo se encontra na presença do agente que apresentou tal estímulo. Já a contingência de punição negativa é configurada quando o organismo elimina ou diminui, a partir das respostas de alguma classe que apresenta, um estímulo (em geral, gratificante) que suprime a apresentação das respostas dessa classe na presença do agente que eliminou ou diminuiu tais estímulos.

A noção de comportamento, de classe (de respostas, de estímulos antecedentes, de estímulos conseqüentes, de comportamentos) e a concepção de (multi)determinação do comportamento dos organismos constituem pré-requisito para a elaboração de um programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", assim como para avaliar a eficácia de tal programa. Mas o que caracteriza um programa de ensino? E quais os critérios, procedimentos e etapas para sua realização?

1.5. Princípios e fundamentos da Programação de ensino – orientações necessárias para elaborar e avaliar a eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Avaliar a eficácia de um programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" envolve, obviamente, a elaboração de um programa de contingências de ensino para desenvolver os comportamentos constituintes dessa classe geral. A "Programação de ensino" é um tipo de intervenção derivada dos princípios da Análise Experimental do Comportamento, que revolucionou a natureza do fenômeno que é objeto de ensino e os processos de decisão a respeito do que necessita ser ensinado em um programa e evidenciou a necessidade de avaliar quão eficiente e eficaz é o programa. Obras como as de Sidman (1985), Nale (1998) e Matos (2001), entre outras, possibilitam caracterizar múltiplos aspectos desse processo, desde a avaliação de sua função até a caracterização de etapas a serem realizadas por um programador. A partir de tal processo, em geral, é aumentada a clareza do professor acerca do que deve ser ensinado (Kubo, 2008), é facilitada a construção de atividades de ensino (Popham e Baker, 1976a, 1976b; Botomé, 1977, 1981a, 1981b), é aumentada a probabilidade de avaliação dos resultados do ensino (Botomé & Rizzon, 1997, Matos, 2001), é maximizada a aprendizagem dos alunos (Sidman, 1985; Matos, 2001), entre outras implicações.

São múltiplas as contribuições do processo "programação de ensino" para os processos de "ensino" e de "aprendizagem". Uma delas é relacionada a uma avaliação do fenômeno que é objeto de ensino. Segundo os princípios da Análise Experimental do Comportamento e, em particular, da Programação de ensino, é o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz ao final do processo de ensino e de aprendizagem o que define o núcleo desses processos (Freitas, 1987; Botomé, 1981b, 1985a e 1985b; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001; Teixeira, 2010). Esse também parece ser o entendimento de Postman e Weingartner (1974) ao examinarem a relação e as diferenças entre conteúdo de ensino e método de ensino. De acordo com tais autores, é freqüente a idéia de que conteúdo e método são aspectos distintos de uma aula. Segundo concepção criticada por esses autores, o que é

aprendido são conteúdos (segundo exemplo apresentado por eles, conteúdos como Herança Greco-Romana, Cálculo, Teatro Elizabetano etc.) e método de ensino é apenas a maneira como tais conteúdos são apresentados. Tal concepção é, segundo Postman e Weingartner (1974), um equívoco. Em uma aula em que o professor fala e o aluno escuta e, posteriormente nos exames, precisa repetir de forma correta o "conteúdo" apresentado pelo professor, o que o aluno está aprendendo é simplesmente repetir o que o professor fala e a acreditar em autoridades (no caso de uma sala de aulas, o professor), em vez de aprender o "conteúdo" que lhe é apresentado. Os autores explicitam essa idéia a partir da expressão "o meio é a mensagem". E a explicitam ao destacarem "que o conteúdo crítico de qualquer experiência de aprendizagem é o método ou processo através do qual a aprendizagem ocorre" e que "não é o que dizemos às pessoas que contam; é o que conseguimos que elas façam" (p. 37).

A concepção de que o conteúdo não é o principal objeto envolvido nos processos de ensino e aprendizagem é também criticada por Paulo Freire (1977) ao examinar o que ele denomina "concepção bancária da educação". De acordo com o entendimento apresentado em tal concepção, o professor é considerado um continente cheio de informações que as transmite para continentes vazios, os alunos. Entretanto, na mesma direção que Postman e Weingartner (1974), Paulo Freire (1977) destaca que em salas de aula com tal concepção o que os alunos estão aprendendo não são as informações apresentadas pelo professor, que são, em geral, desprovidas de sentido e interesse por parte dos alunos. Nesse sentido, o que os alunos efetivamente aprendem em uma sala de aula é o comportamento que eles apresentam. Botomé (1985a) e Kubo e Botomé (2001) explicitam que, de acordo com a maneira criticada por Paulo Freire (1977) e Postman e Weingartner (1974), os professores decidem aquilo que será ensinado a partir do conhecimento existente e conhecido sobre algum assunto. Entretanto, uma vez que não são informações aquilo que é ensinado a um aluno, e sim os comportamentos que ele apresenta em um contexto de ensino e aprendizagem, tal procedimento de decisão do que será ensinado aos alunos é um equívoco (opinião também enfatizada por Freitas, 1987).

Em vez das informações existentes, há necessidade de outro "ponto de partida" ser considerado por um professor ao decidir o que deverá ser ensinado aos aprendizes de um programa. Essa decisão

necessita ser orientada pelas situações com as quais o aprendiz irá lidar, após formado, em sua vida profissional e cotidiana (Skinner, 1972; Botomé, 1981a, 1985a, 1985b; Freitas, 1987; Kubo e Botomé, 2001; Teixeira, 2010). Em um processo "ensino" e "aprendizagem", as informações consistem em um meio para ensinar os comportamentos a serem apresentados pelo aprendiz, e não devem ser entendidas como o produto desses processos, como costumeiramente é feito por professores que orientam seu trabalho a partir da concepção bancária da Educação (Kubo & Botomé, 2001). Darcy Ribeiro (1969), em exame a respeito do sistema universitário brasileiro da década de 1960, destaca enfaticamente que a apresentação acrítica de informações aos aprendizes tende a configurar mais erudição gratuita do que conhecimentos úteis à vida dos aprendizes. Nale (1998), por sua vez, ao caracterizar a programação de ensino no Brasil e explicitar o papel de Carolina Bori no seu processo de desenvolvimento e disseminação, também enfatiza a explicitação do comportamento a ser apresentado pelo aprendiz ao final do programa de ensino como uma das principais contribuições da Análise Experimental do Comportamento aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, "Carolina queria enfatizar que um objetivo deve representar uma classe de comportamentos que faça sentido na vida da pessoa, seja como profissional, seja como cidadão, e não um desempenho isolado, que os alunos emitem apenas em situações típicas de ensino-aprendizagem, na escola" (p. 4 da versão *online*).

Na especificação do comportamento a ser apresentado pelo aprendiz ao final do programa de ensino como um objetivo de ensino, há exigências e critérios a serem utilizados pelo programador de ensino para que a especificação desse comportamento efetivamente seja um orientador para os demais trabalhos a serem realizados pelo professor. Tais exigências são relacionadas principalmente à especificação de processos que façam referência a comportamentos que os aprendizes necessitarão apresentar uma vez formados e à clareza com que o objetivo de ensino é descrito. Precisão na descrição desses comportamentos aumenta a clareza do professor ao executar as demais etapas de um processo de "programação de ensino" (Botomé, 1981a, 1985b; Kubo e Botomé, 2001) e aumenta a participação dos aprendizes do Programa nas atividades constituintes do programa de ensino (Sossai, 1977). Apesar de sua importância, as exigências e critérios para especificar e descrever os comportamentos a serem apresentados por um aprendiz ao final de um programa de ensino nem sempre são seguidas

por programadores de ensino ao realizar tal especificação. D'agostini (2005), por exemplo, ao investigar os objetivos propostos por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo, não identificou objetivos que tivessem sido descritos de forma a enfatizar comportamentos a serem apresentados pelo psicólogo em suas intervenções profissionais.

Ao investigar objetivos de ensino propostos em planos de ensino de disciplinas de três cursos de graduação em Psicologia, Botomé (1985b), por sua vez, identificou múltiplas categorias de "falsos objetivos de ensino", ou seja, objetivos de ensino que não especificavam com clareza qual o comportamento a ser aprendido pelo aprendiz. Entre as categorias de falsos objetivos de ensino que identificou, estava a que o autor denominou "itens de conteúdo". Alguns exemplos desse falso "objetivo de ensino" são "diagnóstico infantil", "fundamentos da evolução", "diferenças psicológicas entre indivíduos". De acordo com Botomé (1985b) e Franken, Tosi e Botomé (2009), ao listarem categorias de classificação de objetivos de ensino, o problema de "objetivos de ensino" com essas características é que eles não descrevem o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz ao final do programa de ensino, apresentando apenas um meio (as informações) para que um comportamento seja desenvolvido. Esse comportamento, entretanto, não é devidamente explicitado em "objetivos de ensino" que consistem em "itens de informações". Outra decorrência indicada por Botomé (1985b) em relação a esses falsos objetivos de ensino é o provável afastamento da realidade, já que a tendência de aulas orientadas por esse falso objetivo é o aluno repetir o que está nos livros, sem orientar-se suficientemente para a realidade com a qual irá lidar.

Outras categorias listadas por Botomé (1985b) relacionadas a falsos objetivos de ensino são as que o autor denomina "intenções dos professores" e "ações dos professores". A essas duas categorias, Franken, Tosi e Botomé (2009) denominam, respectivamente, "declarações de intenção apresentadas como 'objetivos de ensino'" e "atividades ou ações dos professores apresentados como 'objetivos de ensino'". O primeiro desses falsos objetivos, "intenções dos professores", em vez de indicarem efetivamente o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz ao final de um programa de ensino, são constituídos por expressões que consistem em declarações de intenções dos professores. Expressões como "conscientizar o aluno de suas

responsabilidades...", "aprofundar os conhecimentos do aluno em..." e "desenvolver uma visão crítica..." constituem exemplos de objetivos de ensino com essa característica. A decorrência desse tipo de falso objetivo de ensino, segundo Botomé (1985b), é que a função dele parece ser mais a de tranqüilizar o professor em relação à relevância do objetivo de ensino proposto, do que efetivamente orientá-lo nas posteriores decisões a serem tomadas ao longo do programa de ensino. Por sua vez, falsos objetivos de ensino classificados como "ações dos professores" consistem na especificação de comportamentos a serem apresentados pelos professores, e não nos comportamentos a serem apresentados pelo aprendiz em sua vida profissional ou cotidiana. Exemplos desse "falso objetivo de ensino" são "dar conhecimento teóricos ao aluno quanto a..." e "informar ao aluno a respeito de..." (Botomé, 1985b). Por fim, o autor destaca também que esses dois tipos de falsos objetivos de ensino quase excluem o aluno do processo de ensino.

Duas categorias de falsos objetivos de ensino identificadas por Botomé (1985b) que são orientadas para os aprendizes, mas ainda não a ponto de nelas serem especificados os comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes em sua vida cotidiana e profissional, são as que o autor denomina "descrição de ações dos aprendizes" e "atividades de ensino". Segundo o autor, esses dois tipos de falsos objetivos de ensino podem ser considerados um avanço em relação aos falsos objetivos "declaração de intenções do professor" e "ação dos professores", já que eles enfatizam o aluno e tendem a mantê-lo ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, mas ainda sem a devida clareza acerca do comportamento a ser aprendido. Objetivos de ensino que são caracterizados por "descrição de ações dos aprendizes" consistem em expressões que explicitam, de acordo com a noção de comportamento (Botomé, 2001; Skinner, 2003), a classe de resposta a ser apresentada pelo aprendiz, sem enfatizar ainda a interação a ser estabelecida pelo aprendiz com o meio no qual ele apresentará tal classe de resposta. Em direção semelhante à de Botomé (1985b), Matos (2001) também destaca que a descrição do comportamento a ser ensinado ao aprendiz deve especificar, além da ação a ser apresentada pelo aprendiz, a situação em que a ação deve ser apresentada e o resultado a ser produzido por ela. Sem essa clareza, é provável que o aprendiz apresente a atuação fora de contexto, transformando tal atuação em um

fim em si mesmo e perdendo de vista o resultado que ela deveria produzir no meio em que é apresentada (Botomé, 1985b; Matos, 2001).

Já os objetivos de ensino que são caracterizados por especificarem "atividades de ensino" são caracterizados por deixar pouco claro o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz no ambiente social e profissional em que ele se insere e por enfatizar uma atuação a ser apresentada apenas em contextos de ensino. Tais objetivos de ensino são incoerentes com o que Nale (1998) destaca como uma contribuição de Carolina Bori: a de que o núcleo dos processos de ensino e aprendizagem consiste em comportamentos importantes para a vida do aprendiz e não em desempenhos relacionados apenas ao contexto escolar. E é também incoerente com Kaufman (1977), que ao examinar a proposição de objetivos de organizações e de objetivos de ensino, destaca que eles devem ser orientados para necessidades externas ao seu próprio contexto. No caso de objetivos de ensino, é possível concluir a partir do que foi examinado por Kaufman (1977) que eles precisam ser caracterizados por atuações a serem apresentadas fora do contexto de ensino e de aprendizagem. Não parece, entretanto, ser esse o caso dos ("falsos") objetivos de ensino que explicitam "atividades de ensino", uma vez que eles consistem em atuações a serem apresentadas em ambientes de ensino. Os exemplos citados por Botomé (1985b) em relação a essa categoria de falsos objetivos são: "pesquisar a prática clínica da Psicologia clínica em relação a...", "estudar as técnicas que...", "adquirir informações sobre...", "discutir critérios de avaliação...".

A última categoria de falsos objetivos identificados por Botomé (1985b) consiste em "conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes". Esse tipo de falso objetivo, mais do que expressar um comportamento-objetivo, consiste na transformação de itens de conteúdo em respostas observáveis apresentadas pelo aprendiz. De acordo com o autor, esses falsos objetivos de ensino parecem servir muito mais para o professor avaliar se o aprendiz consegue repetir ou se decorou as informações constituintes de um assunto e para aumentar o controle que o professor tem sobre os aprendizes do que para orientar o professor em seus trabalhos e, muito menos, para tornar explícito o comportamento a ser apresentado pelo aprendiz em sua vida cotidiana e profissional.

Além das categorias elencadas por Botomé (1985b) como categorias de falsos "objetivos de ensino", Franken, Tosi e Botomé (2009) explicitam outras categorias de classificação de expressões que programadores de ensino propõem como objetivos de ensino. Esses autores realizam um refinamento das categorias que Botomé (1985b) identificou na década de 1980, identificando outras categorias. Algumas delas são categorias relacionadas às categorias já identificadas por Botomé (1985b): "itens de conteúdo", "intenções dos professores", "ações dos professores", "descrição de ações (ou de classes de respostas) dos aprendizes", "atividades de ensino" e, finalmente, "conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes". Outras categorias de falsos objetivos de ensino examinadas por Franken, Tosi e Botomé (2009) são as que os autores denominam "expressões amplas designando 'objetivos'", "expressões com múltiplos objetivos", "expressões vagas ou genéricas apresentadas como 'objetivos de ensino'", "expressões ambíguas consideradas como 'objetivos de ensino'".

A primeira dessas categorias, "expressões amplas designando 'objetivos'", consiste em objetivos de ensino descritos de maneira ampla em relação à unidade de ensino (aula, organização, curso, atividade etc.) a que eles se referem. Já as expressões com múltiplos objetivos (expressões com mais de um verbo ou mais de um complemento, por exemplo) constituem um problema por dificultar o trabalho de avaliação dos objetivos de ensino e por dificultarem ao professor decidir a seqüência dos comportamentos a serem ensinados. Por sua vez, segundo Franken, Tosi e Botomé (2009), ao serem explicitadas expressões vagas ou genéricas como objetivos de ensino, é diminuída a visibilidade que o programador de ensino tem a respeito do comportamento a ser ensinado e, por conseqüência, é dificultado o trabalho de programação de ensino. Por fim, "expressões ambíguas consideradas como 'objetivos de ensino'" consistem em expressões cujos verbos apresentam múltiplos significados ou que não deixam claro quem é o agente a apresentar a ação ou o comportamento a que o verbo se refere (o professor ou os alunos, por exemplo).

Outras categorias de objetivos de ensino caracterizadas por Franken, Tosi e Botomé (2009) constituem, por sua vez, categorias de objetivos que efetivamente se referem a comportamentos-objetivo, ou seja, a comportamentos que caberá ao aprendiz apresentar em sua vida

cotidiana ou profissional, uma vez formado. Obviamente, tais categorias não constituem "falsos objetivos de ensino". É esse o caso das categorias "objetivo de ensino" e "objetivo de ensino intermediário". De acordo com os autores, quando um comportamento a ser apresentado pelos aprendizes em suas vidas profissionais e cotidianas é elencado como algo a ser ensinado aos aprendizes, ele adquire a função de "objetivo de ensino" ou, de forma ainda mais precisa, de **comportamento-objetivo**. A outra categoria de objetivos que se referem a comportamentos-objetivo indicada por Franken, Tosi e Botomé (2009) é a categoria "objetivo de ensino intermediário". Ela apresenta as mesmas características das expressões classificadas como "objetivos de ensino", com a particularidade de constituírem comportamentos menos abrangentes que o comportamento-objetivo terminal de um programa de ensino. A partir das contribuições de Botomé (1985b), Matos (2001) e Franken, Tosi e Botomé (2009), os comportamentos a serem propostos em um programa para ensinar comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" necessitam fazer referência a comportamentos que os aprendizes irão apresentar no contexto em que se inserem e em comportamentos menos abrangentes que eles, na ocasião em que estiverem lidando com informações.

A noção de que o fenômeno dos processos de ensino e de aprendizagem consiste no comportamento a ser aprendido pelo aprendiz não constitui a única concepção a ser revista pelo programador de ensino. Além dessa concepção, a noção do que consiste "aprender" e "ensinar" também parece necessária ser revisada por esse indivíduo. A noção de que o fenômeno relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem é o comportamento do aprendiz indica que avaliar a aprendizagem do aluno envolve avaliar o que aconteceu com o comportamento apresentado pelo aprendiz, durante e após um processo de ensino e de aprendizagem. Esse entendimento é explicitado, por exemplo, por Catania (1999), que, mesmo explicitando a dificuldade em definir o que é aprendizagem, destaca que é possível observar aprendizagem quando "os organismos vêm a se comportar de maneiras novas" (p. 22). O autor destaca que o entendimento comum em relação ao que constitui aprendizagem é de que tal processo ocorre quando um indivíduo passa a fazer algo que não era capaz de fazer. Tal entendimento do que constitui aprendizagem parece indicar que o aprendiz se torna capaz ou é capacitado a apresentar respostas de uma classe que,

anteriormente à aprendizagem, não era capaz. Catania (1999), assim como Skinner (2003), entretanto, destaca que a aprendizagem desenvolvida por um indivíduo pode ser mais sutil. Primeiro, o indivíduo pode aperfeiçoar ou refinar as respostas de alguma classe que ele já era capaz de apresentar. Segundo, o indivíduo pode aprender a apresentar respostas de alguma classe que ele já era capaz de apresentar sob controle de outros estímulos e aprender a não apresentar tais respostas sob controle de outros estímulos. Esse fato, que envolve não uma modificação nas respostas apresentadas pelo aprendiz, mas nas relações entre as respostas apresentadas pelo aprendiz e o meio no qual ele apresenta, também configura aprendizagem (Catania, 1999; Skinner, 2003).

A noção de aprendizagem como modificação nos comportamentos apresentados pelo aprendiz (e não somente em relação às respostas que ele é capaz de apresentar) também é o entendimento de aprendizagem caracterizado por Kubo e Botomé (2001). Na mesma direção que Postman e Weingartner (1974), Catania (1999) e Skinner (1972, 2003), os autores destacam que aquilo que é aprendido por um aluno consiste nos comportamentos que o aprendiz passa a apresentar. Complementando tal exame, Kubo e Botomé (2001) distinguem, a partir de uma análise comportamental, o comportamento de quem não aprendeu do comportamento de quem aprendeu. Segundo os autores, o comportamento apresentado pelo indivíduo que não aprendeu não modifica ou modifica de maneira insuficiente as situações-problemas com as quais ele lida e, produz, em contra-partida, cansaço, diminuição de auto-confiança, entre outros resultados pouco produtivos. Por sua vez, segundo Kubo e Botomé (2001), o comportamento de quem aprendeu produz como resultado uma modificação nas situações-problema com a qual o aprendiz lida e tanto ele quanto a sociedade passam a obter resultados de interesse.

Além de examinada em Kubo e Botomé (2001), a noção do que é ensinar também é examinada por Postman e Weingartner (1974). Todos esses autores destacam que ensinar não é algo que o professor faça, independente do resultado que ele produz no aprendiz. Pelo contrário, Postman e Weingartner (1974) e Kubo e Botomé (2001) enfatizam que ensinar envolve – necessariamente – que o aprendiz aprendeu um comportamento. A partir de uma metáfora elucidativa sobre as características do processo “ensinar”, Postman e Weingartner (1974)

destacam que o entendimento de que o professor ensina mesmo que o aluno não aprenda, é o mesmo equívoco cometido por alguém que concebe como possível que um vendedor venda algum produto específico, sem que alguém o compre. Portanto, ensinar envolve como decorrência a aprendizaegm de alguém. Esse entendimento é caracterizado por Kubo e Botomé (2001) ao apresentar uma análise comportamental do processo "ensinar". De acordo com os autores, a classe de estímulos conseqüentes que constitui o comportamento "ensinar" é caracterizada pela "aprendizagem do aluno efetivada". Essa aprendizagem, claro, em contextos de ensino e aprendizagem consiste na aprendizagem dos comportamentos que foram elencados como comportamento-objetivo. Essa noção de ensino é também destacada por Matos (2001), ao explicitar que "a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem é do professor".

Outras características do processo "programação de ensino", além da explicitação do comportamento como objeto dos processos de ensino e aprendizagem e da necessidade de sua descrição, são explicitadas por Nale (1998), que as indica por meio da caracterização do papel de Carolina Bori no desenvolvimento da programação de ensino no Brasil. Segundo o autor, entre os avanços produzidos por Carolina Bori em programação de ensino, estão a "(...) importância da proposição de objetivos como primeiro passo na programação; a necessidade de, através de pesquisa empírica, buscar objetivos de ensino para além dos limites determinados pelo que tradicionalmente se ensina; a busca de alternativas inovadoras para a disposição de contingências de ensino; a concepção de atividades como recurso para o ensino de habilidades, conhecimentos, método etc." (p. 1 da versão *online*). O autor destaca também que devido ao trabalho de Carolina Bori como orientadora, os trabalhos desenvolvidos no Brasil em programação de ensino acabam sendo de alguma forma influenciados por ela, sendo um dos aspectos mais importantes de sua influência a "idéia de que a escolha de comportamentos relevantes para serem propostos como objetivos de ensino é a primeira e fundamental tarefa ao se programar um curso" (Nale, 1998, p. 1 da versão *online*). Essa idéia é considerada um grande avanço em relação ao que era anteriormente proposto como cursos programados individualizados, em que informações (e ainda não comportamentos) eram divididas, seqüenciadas e instrumentos eram construídos para ensino dessas informações - procedimento criticado por Botomé (1981), Freitas (1987), Nale (1998) e Botomé e Kubo (2001).

Tais tipos de cursos, apesar de constituírem uma importante contribuição, parecem ainda ser caracterizados pela categoria de falso objetivo de ensino que Botomé (1985b) denomina “conteúdos descritos sob a forma de ações dos aprendizes”.

Ainda de acordo com Nale (1998), outra contribuição de Carolina Bori para a programação de ensino consistiu na necessidade de especificação de objetivos relevantes para a vida do aprendiz e na explicitação de que as fontes para explicitá-los fossem amplas e diversificadas. Essa idéia era concretizada na explicitação de comportamentos-objetivo mais amplos do que aqueles que tradicionalmente eram ensinados. Segundo Nale (1998), essa contribuição de Carolina revelava sua preocupação com necessidades sociais, já que os comportamentos (se, de fato, pudessem ser considerados comportamentos) costumeiramente propostos como objetivos de ensino não eram suficientes para lidar com tais problemas. A preocupação de Carolina Bori com necessidades sociais e seu entendimento de que o ensino pode ser utilizado como uma possível solução para elas é coerente com as idéias de Darcy Ribeiro (1969), ao examinar a universidade como uma instituição capaz de produzir conhecimento que produza o desenvolvimento da sociedade onde se insere, de Botomé (1985a, 1985b), que enfatiza a necessidade de especificação em programas de ensino de comportamentos que possibilitem os alunos a modificarem em uma direção significativa a sociedade onde vivem, e Kaufman (1977), que destaca a necessidade de objetivos serem propostos sob orientação externa ao contexto de ensino. Ainda segundo Nale (1998), outra importante distinção feita por Carolina (também examinada por Botomé, 1977 e 1981) foi em relação à diferença entre objetivos de ensino, atividades de ensino e procedimentos de avaliação. As contribuições de Carolina acerca da programação de ensino possibilitaram, de acordo com Nale (1998), a elaboração de programas de ensino em Psicologia e em múltiplas áreas do conhecimento e em diferentes níveis de escolaridade.

Nale (1998) ainda destaca outras contribuições de Carolina Bori para o processo “programação de ensino”. Uma delas é relacionada à proposição de comportamentos-objetivo a partir de um trabalho de pesquisa. O autor ilustra como produto dessa contribuição de Carolina

Bori pesquisas como as desenvolvidas por Nale (1974)[14] e Nale e Drachenberg (1992)[15], que propuseram objetivos relacionados à relação entre Biologia e Psicologia, por Duran (1976)[16], ao investigar comportamentos relacionados a comportamentos sociais, e as de Rebelatto (1986)[17] e Rebelatto e Botomé (1987)[18], que propuseram reformulações curriculares para Cursos de graduação em Fisioterapia. Outra contribuição de Carolina Bori, segundo Nale (1998), é relacionada à idéia de que ela parece ter sido uma das primeiras pessoas a perceber que a grande contribuição da programação de ensino não era constituída por avanços nas técnicas de ensino (pequenos passos, ritmo individual), mas "partindo da análise dos objetivos propostos, planejar atividades como recurso para o ensino de habilidades, conhecimentos, métodos, etc. e planejar contingências e procedimentos para o ensino dessas habilidades" (p. 7 da versão *online*). Por isso houve a mudança nas expressões que designava tal processo: de "curso programado individualizado" e "instrução programada" para "programação de ensino", uma vez que as duas primeiras expressões enfatizam as técnicas de ensino, e a terceira, o processo de programação.

Outro autor que explicita características básicas do processo "programação de ensino", assim como Nale (1998) faz em relação ao papel de Carolina Bori, é Sidman (1985), que o faz a partir das contribuições da programação de ensino no ensino do "deficiente mental", segundo expressão utilizada pelo autor. A característica examinada pelo autor é relacionada ao que é costumeiramente chamado "aprendizagem sem erros". Segundo Sidman (1998), em um aspecto também destacado por Nale (1998), ensinar os comportamentos pré-requisitos de um comportamento-objetivo diminui a probabilidade de

---

[14] Nale, N. (1974) Análise e avaliação de um curso programado individualizado de Biologia. Assis. Tese de Doutoramento – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis.

[15] Nale, N. & Drachenberg, H. B. (1992) Integração de uma disciplina ao currículo: análise de um programa de ensino de Biologia programado em um curso de graduação de Psicologia. Vertentes. *Revista de Psicologia*. Assis, *2*(2), 17-50.

[16] Duran, A. P. (1976) Comportamentos sociais como objetivo educacional. *Psicologia*, *2*(1), 29-69.

[17] Rebelatto, J. R. (1986) O objeto de trabalho em Fisioterapia e perspectivas de atuação e de ensino nesse campo profissional. São Carlos. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos.

[18] Rebelatto, J. R. & Botomé, S. P. (1987) Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento. São Paulo: Manole.

que o aprendiz cometa erros durante o processo de ensino e de aprendizagem. E sendo o erro algo geralmente aversivo, é aumentada a probabilidade de o aprendiz engajar-se nas atividades de ensino, uma vez que tal aspecto é minimizado a partir do ensino dos comportamentos pré-requisitos. Segundo Nale (1998), em concepção também explicitada por Skinner (2003), a aprendizagem sem erros é uma alternativa para a concepção de ensino denominada "aprendizagem por ensaio-e-erro", que costuma ser um processo mais demorado, com um produto mais incerto e mais custoso ao aprendiz. Sidman (1985) destaca que a aprendizagem por ensaio-e-erro é uma das concepções responsáveis pelo fracasso do aprendiz, já que é ele quem deve tentar até acertar, eximindo o professor de qualquer fracasso nos processos de ensino. Se o aluno não acertar, de acordo com essa concepção, é porque ele próprio não foi capaz de apresentar a resposta correta.

Entre as técnicas de ensino que maximizam a aprendizagem sem erros, há o encadeamento de trás-pra-frente, em que o professor divide a tarefa a ser realizada pelo aprendiz em "pequenos passos" e é solicitado ao aluno realizar o último elo dos comportamentos a serem aprendidos. Uma vez que o aprendiz, ao realizar o último elo da cadeia comportamental a ser aprendida, produz o resultado que cabe a ele produzir, é aumentada a probabilidade de o aprendiz engajar-se na aprendizagem dos comportamentos pré-requisitos. Segundo o autor, no encadeamento de trás-para-frente, não são cometidos erros. Mas, caso eles eventualmente aconteçam, cabe ao professor decompor ainda mais o comportamento a ser aprendido. Outra técnica caracterizada por Sidman (1985) é a técnica conhecida como modelagem de estímulos, em que o aprendiz aprende a apresentar as respostas de uma classe sob controle de um estímulo específico. Posteriormente, tal estímulo é alterado até a resposta ficar sob controle dos estímulos que efetivamente devem controlar a resposta a ser apresentada pelo aprendiz.

Outro exemplo de técnicas que maximizam a aprendizagem sem erros é relacionado à instrução programada. De acordo com Sidman (1985), o princípio básico da instrução programada é o ensino dos comportamentos pré-requisitos para somente depois disso, ensinar o comportamento que constitui a nova aprendizagem. O sistema personalizado de instrução (PSI) é outra técnica apresentada pelo autor. Segundo ele, o PSI é um sistema que tenta combinar todos os princípios básicos de ensino eficaz, além de apresentar outros aspectos. Um desses

aspectos é que no PSI, um assunto é dividido em pequenas lições ou unidades, maximizando a probabilidade de que o processo de ensino e aprendizagem possa ser uma fonte, do início ao fim, de estímulos reforçadores. Outras características do PSI é que em tal sistema, há objetivos explícitos para cada unidade, os alunos passam para outra atividade somente após terem concluído a aprendizagem anterior, a correção é imediata, e os alunos prosseguem nesse sistema de ensino de acordo com seu próprio "ritmo". Mesmo indicando importantes características da programação de ensino, Sidman (1985) não parece examinar suficientemente que aquilo que cabe ser ensinado a um aprendiz em um programa de ensino são comportamentos a serem apresentados por eles no ambiente em que eles se inserem, e não apenas informações ou categorias de assuntos (tal como enfatizam Skinner, 1972; Freitas, 1987; Botomé, 1985a e 1985b; Luna, 1997; Nale, 1998).

Algumas etapas para a aprendizagem sem erros são explicitadas por Sidman (1985). A primeira delas, em uma direção semelhante à explicitada por Carolina Bori (de acordo com Nale, 1998) e Kubo e Botomé (2001), consiste em uma modificação da concepção em Educação, que reconceitua a aprendizagem como comportamento, o que envolve explicitar o comportamento a ser aprendido pelo aprendiz. Outra etapa indicada por Sidman (1985) é a explicitação de que a aprendizagem de comportamentos é função de variáveis identificáveis. Outras etapas indicadas pelo autor consistem no entendimento de que a aprendizagem de um comportamento específico é função da presença ou ausência dos comportamentos pré-requisitos no repertório comportamental do aprendiz e, por fim, a análise do comportamento a ser ensinado em seus comportamentos pré-requisitos. Sidman (1985) destaca, diferentemente de outros autores (entre eles Botomé, 1997, Kienen, 2008, Viecili, 2008, De Luca, 2008), que a descoberta dos comportamentos pré-requisitos ainda é um processo desconhecido e a ser caracterizado.

Em outro exame em que são apresentadas características gerais do processo "programação de ensino", Matos (2001) enfatiza critérios para uma educação eficaz e técnicas e procedimentos para realizá-la. Alguns dos critérios e das técnicas apresentadas pela autora também foram destacadas por Nale (1998) e Sidman (1985). A autora destaca que o entendimento de que comportamento é a relação estabelecida entre o sujeito e o ambiente modifica a concepção do planejamento de

um processo de ensino e aprendizagem. Em especial, tal entendimento é importante, porque a partir dele é explicitado que o comportamento dos organismos é função de variáveis ambientais e, no caso do processo de ensino e aprendizagem, tais variáveis consistem principalmente nas condições construídas pelo programador de ensino para desenvolver os comportamentos do aprendiz (Matos, 2001). Uma dessas condições é constituída pela apresentação de conseqüências para os desempenhos apresentados pelo aprendiz, sendo conseqüências naturais mais duradouras em geral para controlar o comportamento aprendido pelo aprendiz. Segundo Matos (2001), utilizar conseqüências artificiais para o desempenho do aprendiz é apropriado, desde que tais conseqüências sejam gradualmente modificadas para conseqüências naturais. Essa característica do processo "programação de ensino" é determinada pelo fato de que as conseqüências naturais do comportamento a ser aprendido nem sempre são reforçadoras para o aprendiz, e a passagem gradual das conseqüências artificiais para naturais provavelmente fazem com que as conseqüências naturais adquiram a função de estímulo reforçador, mantendo o comportamento aprendido.

Além de indicar a necessidade da passagem gradual de conseqüências artificiais para conseqüências naturais, a autora enfatiza também que caso as conseqüências sejam muito custosas ou, por alguma razão, indesejáveis, elas devem ser substituídas por outras que sejam mais apropriadas. Matos (2001) indica que a maneira apropriada de realizar tal substituição é gradualmente, diminuindo a "densidade", segundo expressão da autora, das conseqüências indesejáveis ou artificiais e aumentando a densidade das conseqüências naturais. A autora destaca que caso esse processo, denominado "transferência de controle de estímulos", seja feito de maneira abrupta, é provável que seja diminuída a probabilidade de o aprendiz apresentar a resposta aprendida. Ainda em relação ao papel das conseqüências ao desempenho de um aprendiz em um processo de ensino e aprendizagem, outra variável destacada por Matos (2001) como facilitadora desse processo consiste no tempo decorrido entre a resposta apresentada pelo aprendiz e a conseqüência apresentada a ela. Segundo a autora, quanto mais imediatas forem as conseqüências apresentadas, mais efetivas elas serão como indicadoras para o aprendiz do desempenho apresentado por ele.

Alguns critérios e procedimentos para uma educação eficaz são sintetizados por Matos (2001). Uma das indicações da autora é

relacionada às características do repertório comportamental do aluno. Segundo ela, uma educação eficaz envolve a programação do ensino e a implementação das contingências comportamentais sob controle do "ritmo" e das características comportamentais dos aprendizes. O uso de técnicas como encadeamento de trás-para-frente são indicados por Matos (2001) como um dos melhores procedimentos para desenvolver nos aprendizes os comportamentos a serem ensinados. A especificação do comportamento a ser ensinado é também um dos critérios indicados por Matos (2001) para uma educação eficaz. Na mesma direção que Botomé (1985b), a autora destaca que os objetivos de ensino, para auxiliarem os professores, consistem na descrição do comportamento a ser aprendido pelo aluno e que, equivocadamente, alguns objetivos não produzem tal auxílio, devido ao seu grau de amplitude. A autora, entretanto, não enfatiza suficientemente que os comportamentos a serem ensinados aos aprendizes consistem em comportamentos que cabe a eles apresentarem em sua vida profissional e cotidiana, tal como indica Carolina Bori (em Nale, 1998) e Botomé (1985a e 1985b). Matos (2001) também destaca como critérios para uma educação eficaz a apresentação imediata de conseqüências reforçadoras aos comportamentos apropriados apresentados pelos aprendizes. Essas conseqüências, segundo ela, devem ser apresentadas apenas em relação às respostas que forem efetivamente emitidas pelos aprendizes, o que indica a necessidade de o programador criar condições para os aprendizes apresentarem tais desempenhos.

Em continuidade a sua síntese acerca de critérios e procedimentos para uma educação eficaz, Matos (2001) indica que, para o desenvolvimento de repertórios complexos, cabe ao programador de ensino utilizar o princípio da progressão gradual. A autora destaca que realizar esse procedimento envolve, no início de um processo de ensino, auxiliar ao máximo o aprendiz e gradualmente retirar essa ajuda, estabelecer critérios mínimos de desempenho e posteriormente aumentá-los e diminuir gradualmente a apresentação de conseqüências artificiais, concomitantemente ao aumento gradual da apresentação de conseqüências naturais. O uso do princípio da progressão gradual, segundo Matos (2001), maximiza a aprendizagem de comportamentos complexos com alto grau de qualidade, ao mesmo tempo em que possibilita que a aprendizagem seja efetuada quase sem erros, o que, de acordo com Sidman (1985), provavelmente mantém o aprendiz engajado nas atividades de ensino e aprendizagem. Ainda outros critérios e

procedimentos para uma educação eficaz indicados por Matos (2001) consistem em escolher situações antecedentes de ensino e aprendizagem coerentes com o comportamento a ser ensinado, garantir o ensino dos comportamentos pré-requisitos, de modo a diminuir os erros a serem apresentados pelo aprendiz. Por fim, Matos (2001) enfatiza que o bom professor é aquele que programa o ensino sob controle das características dos aprendizes do programa.

Parte das contribuições de Sidman (1985) acerca da aprendizagem sem-erros, de Nale (1998) a respeito da programação de ensino e das contribuições de Carolina Bori e de Matos (2001) acerca das contribuições da Análise Experimental do Comportamento para os processos de ensino e de aprendizagem são sintetizados em alguns princípios básicos para programação de ensino. Em um texto desenvolvido por *Teaching Machines Incorporated* (1961, sem autoria), são apresentados cinco princípios básicos da programação de ensino: princípio dos pequenos passos, da resposta ativa, da verificação imediata, do ritmo individual e do teste de avaliação. O primeiro desses princípios, o princípio dos pequenos passos, consiste em ensinar aos aprendizes pequenas unidades de aprendizagens, o que possibilita que os aprendizes aprendam sem cometerem muitos erros. Tal princípio é coerente com o que indica Sidman (1985) em relação a aprendizagem sem-erros e com o que destaca Matos (2001) ao caracterizar o princípio da progressão gradual. Também em direção semelhante ao que Matos (2001) enfatiza ao explicitar que cabe ao programador de ensino apresentar conseqüências reforçadoras apenas para as respostas efetivamente apresentadas pelo aprendiz, outro princípio básico da programação de ensino consiste no princípio da resposta ativa. Tal como explicitado por Matos (2001), esse princípio consiste na elaboração de atividades de ensino em que cabe ao aprendiz apresentar as respostas que configuram aquilo que cabe a ele aprender.

A verificação imediata, outro princípio básico da programação de ensino, é caracterizada pela apresentação imediata de conseqüências aos desempenhos apresentados aos aprendizes. Essa apresentação de conseqüências, quando realizada de forma apropriada, maximiza a visibilidade do aprendiz em relação à correção de seus desempenhos, fortalecendo aqueles que são corretos e indicando os desempenhos que são incorretos ou que precisam ser aperfeiçoados. O princípio básico da programação de ensino denominado “ritmo individual” consiste, por sua

vez, no entendimento de que cada aprendiz aprende de acordo com características próprias, variando na velocidade da aprendizagem, no tipo de conseqüência a ser apresentada, entre outras características. De acordo com o que é apresentado por *Teaching Machines Incorporated* (1961), um "bom" programa de ensino é aquele em que o aprendiz pode aprender de acordo com seu próprio ritmo. O último princípio básico de aprendizagem consiste no princípio do teste de avaliação. De acordo com esse princípio, cabe ao programador de ensino avaliar o programa realizado, aperfeiçoando-o conforme a necessidade. Uma das possíveis necessidades de aperfeiçoamento de um programa é apresentada quando os aprendizes apresentam muito dificuldade em uma mesma unidade de aprendizagem. Quando isso acontece, cabe ao programador de ensino revisar o programa de ensino conforme informações produzidas pelo desempenho dos aprendizes no próprio programa.

Um exemplo do processo "programação de ensino" consiste na avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico, desenvolvido por Vettorazzi e colaboradores (2005). De acordo com a caracterização dos autores em relação ao trabalho desenvolvido, para ensinar o comportamento empático a uma criança com diagnóstico de déficit de atenção (posteriormente não-confirmado), tal classe de comportamento foi decomposta em 25 aprendizagens intermediárias e o ensino foi feito de maneira gradual, ensinando à criança os comportamentos constituintes do comportamento empático a partir de atividades lúdicas. Das 25 classes de comportamentos constituintes do comportamento empático, foram desenvolvidas atividades de ensino para nove comportamentos, dos quais sete foram aprendidos pela criança. O trabalho desenvolvido por Vettorazzi e colaboradores (2005) é constituído por múltiplas características do processo "programação de ensino" (Botomé, 1981b, 1985b; Sidman, 1985; Nale, 1998; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001). Uma das características do trabalho desenvolvido por Vettorazzi e colaboradores (2005) consistiu na explicitação, clara e precisa, dos comportamentos a serem ensinados ao aprendiz.

Outras características do trabalho desenvolvido por Vettorazzi e colaboradores (2005) derivadas dos princípios da Programação de ensino são a decomposição do comportamento-objetivo em comportamentos mais simples e as formas de conseqüenciação dos comportamentos apresentados pelo aprendiz. Segundo os autores, "o

programador de ensino necessita elaborar alternativas inovadoras para a criação de contingências que possibilitem a emissão da resposta que se deseja ensinar, assim como conseqüências gratificantes para o sujeito envolvido no programa" (Vettorazzi e colaboradores, 2005, p. 360). Foi a partir de um programa com tais características que foi possível aos autores ensinarem a uma criança, sete dos nove comportamentos constituintes do comportamento empático em relação aos quais foram desenvolvidas atividades de ensino. De acordo com exame apresentado pelos autores, os comportamentos que não foram aprendidos não o foram, por não terem sido anteriormente ensinados os comportamentos pré-requisitos para esses comportamentos e por não ter sido planejada a apresentação de estímulos reforçadores artificiais, apenas a apresentação de conseqüências naturais, o que não foi suficiente para ensinar ao aprendiz tais comportamentos. Os autores, como conclusão, destacam que os resultados possibilitaram evidenciar que, quando o ensino é programado, ele se torna mais eficaz e possibilita que o terapeuta intervenha, também de maneira mais eficaz.

Múltiplas contribuições, características e princípios orientadores para a realização do processo "programação de ensino" são apresentadas em vasta literatura (Teaching Machines Incorporated, 1961; Skinner, 1972; Botomé, 1981, 1985a, 1985b; Sidman, 1985; Freitas, 1987; Luna, 1997; Nale, 1998; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005; Teixeira, 2006; Kienen, 2008; Teixeira, 2010). Nale (1998) destaca, a partir da caracterização das contribuições da professora Carolina Bori em relação à programação de ensino, principalmente a necessidade de explicitar os comportamentos a serem aprendidos pelo aprendiz, concepção também enfatizada por outros autores (Botomé, 1985a, 1985b; Freitas, 1987; Matos, 2001). Sidman (1985) explicita a decomposição do comportamento que foi elencado como objetivo de ensino como recurso para facilitar as aprendizagens a serem desenvolvidas pelo aprendiz, eliminando, inclusive, os erros apresentados por eles. No texto construído por *Teaching Machine Incorporated* (1961), por sua vez, os "pequenos passos", a "resposta ativa", o "ritmo individual", a "verificação imediata" e o "teste de avaliação" são explicitados como princípios da programação de ensino. A contribuição apresentada na vasta literatura acerca das contribuições, características e princípios orientadores da programação de ensino (Botomé, 1985a, 1985b; Freitas, 1987; Nale, 1998; Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005; Kienen, 2008;

Franken, Tosi e Botomé, 2009) indica várias possibilidades para a elaboração de um programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”. A elaboração, aplicação e avaliação da eficiência e eficácia de um programa com tal objetivo parecem ser fundamentais em um mundo onde, cada vez mais, informações de péssima qualidade têm sido produzidas e, o que é pior, acriticamente disseminadas.

II

Método de elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"

2.1. Fontes de informação

Para a elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações", foram utilizadas duas fontes de informação:

(1) Navega, Sergio (2005) A Enciclopédia das falácias. Em: S. Navega. *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras* (Pp. 141 - 188). São Paulo: Publicações Intelliwise. 312 páginas.

(2) De Luca, Gabriel Gomes (2008) Apêndice 1: Nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", encontrados nos 90 trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Em: G. G. de Luca. *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* (Pp. 460-478). Dissertação de Mestrado. 707 páginas. Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

Na primeira dessas obras, o capítulo *A enciclopédia de falácias,* do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras,* de Sergio Navega (2005), consta uma listagem de mais de 40 tipos de falácias. De acordo com o autor, falácias constituem argumentos defeituosos ou fracos ou raciocínios enganosos e provavelmente consistem em um importante aspecto com o qual os

indivíduos que apresentam comportamentos da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” precisam lidar. Essa obra foi utilizada no procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”.

Na segunda dessas obras, o apêndice intitulado “Nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada ‘avaliar a confiabilidade de informações’”, da dissertação de mestrado de De Luca (2008), constam 433 classes de comportamentos constituintes dessa classe geral. As classes de comportamentos apresentadas nesse apêndice são, em geral, relacionadas ao exame do fenômeno que é apresentado em uma informação, às partes constituintes de um argumento (conclusão e premissas), à avaliação da coerência entre essas partes, à avaliação das características da linguagem apresentada em uma informação (grau de clareza, grau de suficiência das informações etc.), entre outras características. Essa obra foi utilizada no procedimento B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral.

2.2. Materiais

Para a elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”, foram utilizados materiais comuns de escritório como papel, caneta, cola para papel, computador, impressora.

Foram utilizados também seis protocolos de observação:

(1) Protocolo de observação de possíveis componentes de classes comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”, representado na Tabela 2.3, usado no procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”;

(2) Protocolo de identificação e proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos, representado na Tabela 2.9, usado no procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações";

(3) Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras selecionadas como fontes de informação, representado na Tabela 2.12, usado no procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações";

(4) Protocolo de distribuição de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral em níveis de abrangências, representado na Figura 2.2, usado no procedimento C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental;

(5) Protocolo de análise de classes de comportamentos, representado na Tabela 2.20, usado no procedimento D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral;

(6) Protocolo de explicitação dos componentes das atividades para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", representado na Tabela 2.23, usado no procedimento G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral.

2.3. Ambiente

O método de elaboração do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe

geral "Avaliar a confiabilidade de informações" foi realizado em um ambiente onde foram garantidas condições de conforto, com boa iluminação, com temperatura agradável e com ausência de ruídos excessivos. A elaboração do Programa foi realizada em horário com pouca ou nenhuma circulação de pessoas.

2.4. Procedimento

2.4.1. Procedimento de seleção das fontes de informação

A seleção do capítulo *A enciclopédia de falácias,* do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras,* de Sergio Navega (2005), foi determinada pela grande quantidade de tipos de falácias apresentadas nesse capítulo, o que viabilizou a identificação de vasta quantidade de classes de comportamentos constituintes da classe geral que são relacionadas à identificação, caracterização e avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos.

A seleção do apêndice *Nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*, da dissertação de mestrado de De Luca (2008), foi determinada por constar nela 433 classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações".

2.4.2. Procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados

A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

As classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral foram identificadas a partir de um procedimento constituído por 15 etapas. Tal procedimento foi baseado no método utilizado na

investigação realizada por De Luca (2008) e algumas de suas partes, etapas e características foram apresentadas, desenvolvidas e avaliadas em diversas outras pesquisas (Mechner, 1974 – data estimada, citado por Kienen & Viecili, 2007; Botomé, 1997; Botomé e Gonçalves, 1994; Kienen & Viecili, 2007; Garcia, 2009; Kienen, 2008; Luiz, 2008; Viecili, 2008, entre outras). Os nomes das 15 etapas do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral estão apresentados nas Tabelas 2.1 e 2.2.

TABELA 2.1

Etapas 1 a 7 constituintes do procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral	*1. Selecionar e registrar trechos da obra utilizada como fonte de informação, que apresentem características de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *2. Identificar e destacar, nos trechos selecionados, partes que contenham informações acerca das características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *3. Identificar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação* *4. Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos destacados da obra utilizada como fonte de informação* *5. Avaliar a linguagem usada para se referir aos possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, propor linguagem apropriada* *6. Nomear possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificados ou derivados das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fontes de informação* *7. Avaliar a nomenclatura de possíveis comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", nomeados a partir dos componentes desses comportamentos, identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, aperfeiçoar a nomenclatura*

TABELA 2.2

Etapas 8 a 15 constituintes do procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral	*8. Avaliar coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos e os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *9. Identificar "problemas" (gramaticais, ambigüidades, de concordância etc.) nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *10. Construir uma versão mais precisa, mais correta, mais concisa e com terminologia consistente (invariável) para os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *11. Avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação,* *12. Propor nomes de classes comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da nova redação, diversos daqueles foram propostos a partir dos componentes identificados e derivados dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação* *13. Construir sistema de padronização das expressões que constituem os nomes das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *14. Corrigir o nome das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir do sistema de padronização das expressões constituintes desses nomes* *15. Organizar em uma lista os nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*

Etapa 1. Selecionar e registrar trechos da obra utilizada como fonte de informação, que apresentem características de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Quando, durante a leitura do capítulo *A enciclopédia das falácias* (Navega, 2005), foi identificada alguma característica de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral em algum trecho específico, tal trecho foi selecionado e registrado. As variáveis observadas para selecionar e registrar os trechos foram os componentes de uma classe de comportamento: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos conseqüentes e o nome de classes de comportamentos.

As definições de cada um desses componentes de uma classe de comportamentos que orientaram a seleção e o registro dos trechos foram as seguintes: (1) classes de estímulos antecedentes – possíveis aspectos do meio com os quais se relaciona alguém que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"; (2) classes de respostas – possíveis respostas apresentadas pelo indivíduo que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"; (3) classes de estímulos conseqüentes – possíveis aspectos do meio produzidos ou que se seguem às respostas apresentadas pelo indivíduo que apresenta comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"; (4) classes de comportamentos – comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". O referente para a seleção e registro dos possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral é o indivíduo que apresenta comportamentos da classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações".

Os trechos que apresentaram possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral foram transcritos para o "Protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada 'avaliar a confiabilidade de informações'" (Tabela

2.3). Esse protocolo de observação foi utilizado nas cinco primeiras etapas do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" e é constituído por seis colunas. Na primeira delas, à esquerda, foi registrado o número da etapa realizada e o número do trecho registrado, que foi definido pela seqüência de registro. Na segunda coluna, foi transcrito literalmente o trecho selecionado da obra a ser utilizada como fonte de informação e a página onde ele é apresentado. As demais colunas desse protocolo foram utilizadas na terceira e quarta etapas do procedimento.

TABELA 2.3

Representação do protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Nº. da Etapa:	**Trecho selecionado da obra selecionada como fonte de informação e página do trecho selecionado**	**Classes de estímulos antecedentes**	**Classes de respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**	**Classes de comporta-mentos**
Nº. do trecho:					

A unidade que constitui um trecho variou de acordo com alguns critérios. Um trecho pôde ser constituído por, por exemplo, uma frase, um conjunto de frases ou um parágrafo da obra que foi utilizada como fonte de observação. A unidade que constituiu um trecho foi decidida a partir dos seguintes critérios:

(a) *Quantidade de informações apresentadas no trecho*. Quando foi apresentada em uma única frase grande quantidade de possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de interesse, houve a tendência de

tal frase ser considerada um trecho. Isso aconteceu, por exemplo, quando uma única frase era constituída de informações que viabilizaram a identificação de cinco ou mais classes de estímulos antecedentes. Quando a quantidade de informações relativas a componentes de classes de comportamentos foi pequena, a unidade que constituiu o trecho foi provavelmente um conjunto de frases ou um parágrafo.

(b) *Quantidade de tipos de possíveis componentes apresentados no trecho*. Quando, a partir de uma única frase, foi possível identificar informações relativas aos três componentes de uma classe de comportamento, essa frase foi a unidade que constituiu o trecho. No caso de frases em que foram apresentadas informações relativas a um ou a dois componentes de uma classe de comportamentos, a tendência foi considerar um conjunto de frases ou um parágrafo a unidade que constituiu o trecho.

(c) *Similaridade entre informações constituintes de frases apresentadas em seqüência*. Quando a natureza das informações constituintes de duas frases apresentadas em seqüência foi muito distinta, a tendência foi considerar cada uma das frases como trechos distintos. Por sua vez, quando a natureza das informações constituintes de duas frases apresentadas em seqüência era semelhante, a tendência foi considerar essas duas frases como um único trecho.

(d) *Continuidade de frases que apresentam informações relativas a componentes.* Quando diversas frases em seqüências apresentaram informações a partir das quais foram identificados componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de interesse, as frases foram consideradas um trecho, observados os demais critérios. Entretanto, quando uma frase foi selecionada como um trecho e a frase posterior a essa não apresentou informações relacionadas a componentes de comportamentos, a primeira frase constituiu um trecho.

Na Tabela 2.4, consta um exemplo de resultado produzido na primeira etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade

de informações". O Trecho utilizado nesse exemplo é o Trecho 23, selecionado da obra utilizada como fonte de informação e registrado no "Protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada 'avaliar a confiabilidade de informações'".

TABELA 2.4

Exemplo de resultado da etapa 1 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA
ETAPA 1 **Selecionar trecho da obra utilizada como fonte de informação**	*Trecho 23* "Apelo à ignorância [sub-título] Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa." (Navega, 2005, p. 146)

Etapa 2. Identificar e destacar, nos trechos selecionados, partes que contenham informações acerca das características de possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

A segunda etapa do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral consistiu na identificação e destaque das informações contidas no trecho selecionado que faziam referência a possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral. Em cada um dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e que, nessa etapa do procedimento, estavam devidamente registrados no Protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral, foram destacadas aquelas partes que mais provavelmente consistem em informações que se referem a tais

componentes. Esse destaque foi realizado por meio de formatação em negrito dessas informações.

Na Tabela 2.5, é apresentado um exemplo de resultado produzido a partir dessa etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Conforme consta na tabela, todas as expressões que compõe o trecho foram destacadas, uma vez que elas fazem referência a possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações".

TABELA 2.5

Exemplo de resultado da etapa 2 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA
ETAPA 2 **Destacar partes no trecho selecionado que se refiram aos componentes de um comportamento**	*Trecho 23* "**Apelo à ignorância** [sub-título] **Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa**." (Navega, 2005, p. 146)

Etapa 3. Identificar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

A terceira etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na identificação e no registro de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral. A identificação e o registro desses possíveis componentes foram realizados a partir das

partes destacadas dos trechos selecionados na obra utilizada como fonte de informação. As partes que foram destacadas na segunda etapa possivelmente faziam referência a uma ou mais possíveis variáveis que constituem classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações": (1) classe de estímulos antecedentes; (2) classe de respostas; (3) classe de estímulos conseqüentes e (4) classe de comportamentos (menos abrangentes). A definição de cada um desses componentes foi o critério para a identificação e o registro desses componentes. Quando algum desses componentes foi identificado, eles foram devidamente transcritos para a coluna do protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" (representado na Tabela 2.1) a que fazem referência.

Nessa terceira etapa do procedimento, a linguagem usada nas expressões apresentadas nas partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e que possibilitaram identificar e registrar possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral pôde ser ligeiramente modificada, de modo que os componentes que foram registrados no Protocolo de Observação foram registrados com uma linguagem minimamente apropriada para descrever tais componentes. Por exemplo, a estrutura mais apropriada para descrição de uma classe de resposta é constituída por um verbo (visto indicar algo que o indivíduo faz) e um complemento. Quando em uma parte destacada de um trecho selecionado foi apresentada expressão composta por um substantivo que corresponde a uma possível ação do organismo (por exemplo: "(...) a identificação de (...)"), esse possível componente foi registrado a partir de uma pequena modificação, sob forma de verbo no infinitivo (classe de respostas: "identificar (...)").

Outra característica dessa etapa é que uma mesma informação destacada pôde ser utilizada ao identificar e registrar mais de um possível componente de uma classe de comportamentos constituintes da classe geral. Por exemplo: quando em um trecho específico foi destacada uma expressão composta, como "opinião incorreta e incoerente com outra opinião", dois possíveis componentes de classes de comportamentos foram registrados a partir dessa parte destacada:

"opinião incorreta" e "opinião incoerente com outra opinião". Nesse exemplo, a expressão "opinião" foi utilizada no registro de dois componentes distintos.

Na Tabela 2.6, é mostrado um exemplo de resultado da terceira etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao Trecho 23 da obra utilizada como fonte de informação. Como consta na tabela, os resultados produzidos nessa etapa consistiram em duas classes de estímulos antecedentes identificadas a partir do trecho. Essas duas classes são: "apelo à ignorância" e "argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso e vice-versa". Essas duas classes de estímulos antecedentes foram identificadas a partir das partes destacadas do Trecho 23. Nesse trecho, não foram identificadas classes de respostas, classes de estímulos conseqüentes ou classes de comportamentos.

TABELA 2.6

Exemplo de resultado da etapa 3 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA			
	Classes de estímulos antecedentes	**Classes de respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**	**Classes de comporta-mentos**
ETAPA 3 **Identificar componentes de possíveis comportamentos básicos a partir das partes destacadas no trecho selecionado**	- apelo à ignorância - argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa			

Etapa 4. Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir das partes destacadas nos trechos destacados da obra utilizada como fonte de informação

A quarta etapa do procedimento para identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na derivação de possíveis componentes dessas classes de comportamentos e no registro deles. Essa etapa foi realizada quando foi possível, a partir dos possíveis componentes que foram identificados e registrados, inferir outros possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral que não tiverem sido identificados nas partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. A derivação de componentes foi feita de tal maneira que foi explicitado pelo menos um componente de cada um dos componentes de um comportamento, possibilitando a descrição de uma unidade comportamental. Por exemplo: em uma ocasião em que foi identificada uma classe de estímulos antecedentes a partir das partes destacadas de um trecho, foram derivadas pelo menos uma classe de respostas e uma classe de estímulos conseqüentes. A derivação dos possíveis componentes foi avaliada por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento) até chegarem a um consenso acerca da derivação dos componentes.

Tanto os possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificados, quanto os derivados foram registrados no Protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral. Para diferenciar os componentes que foram encontrados a partir de cada um desses processos, aqueles componentes que foram identificados foram registrados sem formatação especial (sem negrito, sem itálico, sem serem sublinhados, etc.), enquanto os componentes derivados foram registrados com formatação em itálico.

Na Tabela 2.7 é mostrado um exemplo do resultado da etapa de derivação de componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a

confiabilidade de informações". O trecho utilizado nesse exemplo é o Trecho 23. Como consta na Tabela 2.6, a partir desse trecho foram identificadas duas classes de estímulos antecedentes. Na Tabela 2.7, são apresentados alguns componentes de classes de comportamentos básicos derivados: duas classes de respostas, cinco classes de estímulos conseqüentes e duas classes de comportamentos. Esses componentes estão representados em itálico para distingui-los dos componentes identificados, que estão representados sem formatação especial.

TABELA 2.7

Exemplo de resultado da etapa 4 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA			
	Classes de estímulos antecedentes	**Classes de respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**	**Classes de comporta-mentos**
ETAPA 4 **Derivar possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos de interesse**	- apelo à ignorância - argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa	- *identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância"* - *caracterizar o argumento "apelo à ignorância" como o argumento falacioso que* conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa	- *ocorrências da falácia "apelo à ignorância", identificada* - *diminuição na probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada na falácia "apelo à ignorância"* - *argumento "apelo à ignorância" caracterizado como o argumento falacioso que* conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa - *aumento na probabilidade de identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância"* - *diminuição na probabilidade de cometer ocorrências da falácia "apelo à ignorância"*	- *identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância"* - *caracterizar o argumento "apelo à ignorância" como o argumento falacioso que* conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa

Conforme o que consta na Tabela 2.7, a classe de respostas "identificar ocorrências da falácia 'apelo à ignorância'" foi derivada da classe de estímulos antecedentes "apelo à ignorância". A classe de respostas "caracterizar o argumento 'apelo à ignorância' como o argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa" foi derivada da classe de estímulos antecedentes "argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa".

As duas primeiras classes de estímulos conseqüentes foram derivadas da classe de respostas "identificar ocorrências da falácia 'apelo à ignorância'". A terceira, quarta e quinta classe de estímulos conseqüentes foram derivadas da classe de respostas "caracterizar o argumento 'apelo à ignorância' como o argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa". As duas classes de comportamentos foram derivadas das duas classes de respostas. Elas são apresentadas com a mesma linguagem, uma vez que, nessa etapa do procedimento, ainda não parece haver clareza suficiente se os componentes constituídos por verbo e complemento são classes de respostas ou classes de comportamentos.

Etapa 5. Avaliar a linguagem usada para se referir aos possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, propor linguagem mais apropriada

A quinta etapa do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na avaliação da linguagem utilizada para descrever os componentes identificados ou derivados, encontrados a partir dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, na proposição de linguagem mais apropriada para fazer referência a esses componentes. Uma vez que os possíveis componentes de classes de comportamentos foram encontrados a partir de trechos selecionados e registrados de uma obra "não-comportamental", a linguagem utilizada para se referir aos componentes encontrados não foi a mais apropriada para se referir aos componentes de comportamentos. Por conta disso,

nessa etapa do procedimento, a linguagem utilizada para se referir a esses componentes foi avaliada e, quando necessário, foram feitas alterações de modo na linguagem de modo a ela a ser constituída por características adequadas para se referir a cada um dos componentes de uma classe de comportamentos. O processo de avaliação da linguagem usada para descrever os componentes de comportamentos e a proposição de linguagem mais apropriada para se referir a tais componentes foi avaliado por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento), até chegarem a um consenso acerca das características da linguagem a ser usada para descrevê-los.

Os critérios orientadores da avaliação da linguagem usada para descrever os possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram: correção gramatical, objetividade, clareza, precisão e concisão. Foi considerado um componente de comportamento descrito a partir de "objetividade" quando essa linguagem fizer referência a variáveis direta ou indiretamente observáveis. A linguagem utilizada para se referir aos componentes era considerada clara e precisa quando tal linguagem diminuía a probabilidade de múltiplas interpretações acerca do evento ao qual ela se refere. A linguagem usada para se referir aos componentes era considerada concisa quando era descrita de forma breve, sem apresentação de expressões ou termos desnecessários para a compreensão do que caracteriza o evento a que cada um dos componentes de comportamentos encontrados fazia referência. Alguns exemplos de uso de correção gramatical consistiram em avaliar coerência entre verbo e complemento, função do sujeito da frase, evitar reificações etc.

Na Tabela 2.8 é apresentado um exemplo do resultado da quinta etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". As classes de componentes apresentadas na tabela foram avaliadas em relação às classes de componentes que estão apresentadas na Tabela 2.7. Na Tabela 2.7, por exemplo, uma das classes de estímulos antecedentes é a classe "apelo à ignorância". Na Tabela 2.8, essa classe está descrita por meio da expressão: "ocorrência da falácia 'apelo à ignorância'".

TABELA 2.8

Exemplo de resultado da etapa 5 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA			
	Classes de estímulos antecedentes	**Classes de respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**	**Classes de comportamentos**
ETAPA 5 **Avaliar linguagem usada para se referir aos possíveis componentes de comportamentos básicos da classe geral de interesse**	- ocorrência da falácia "apelo à ignorância" - falácia "apelo à ignorância", que consiste na falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada	*- identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância"* *- caracterizar falácia "apelo à ignorância" como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada*	*- ocorrência da falácia "apelo à ignorância", identificada* *- diminuição na probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada na falácia "apelo à ignorância"* *- falácia "apelo à ignorância" caracterizada como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada* *- aumento na probabilidade de identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância"* *- diminuição na probabilidade de cometer ocorrências da falácia "apelo à ignorância"*	*- identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância"* *- caracterizar a falácia "apelo à ignorância" como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada*

Etapa 6. Nomear possíveis classes de comportamentos a partir dos componentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", identificados ou derivados das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

A sexta etapa do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na proposição de nomes dessas classes de comportamentos. Essa proposição foi feita a partir dos possíveis componentes desses comportamentos, que foram identificados ou derivados a partir das partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. O nome de uma classe de comportamentos é constituído por um verbo e um complemento e se refere a um sistema de interações estabelecidas entre aquilo que um organismo faz (descrito pelo verbo), o meio em que o faz e que é produzido por esse fazer (descritos pelos complementos do verbo). Até a quinta etapa deste procedimento, os resultados consistiram em possíveis componentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral e, nesta etapa, o nome que foi proposto se referiu à interação estabelecida entre os componentes que foram encontrados, em especial, observando as conseqüências apresentadas como componente do comportamento.

Para realização dessa etapa, foi utilizado o "Protocolo de identificação e proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos" (Tabela 2.9). De acordo com essa tabela, tal protocolo é constituído por quatro colunas e duas linhas. A primeira coluna corresponde ao número do trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação. A segunda, terceira e quarta colunas da primeira linha desse protocolo são relacionadas aos três componentes de uma classe de comportamentos: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Na segunda linha desse protocolo, por sua vez, consta uma casela relacionada ao nome de uma classe de comportamento. Na primeira coluna desse protocolo, foram transcritos os números dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Na segunda, terceira e quarta colunas da primeira linha, foram distribuídos os possíveis componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral, que foram encontrados ao serem realizadas as cinco primeiras etapas do procedimento de

identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral. O nome proposto para a interação estabelecida entre os componentes de comportamentos (devidamente distribuídos nas caselas correspondentes a cada um desses componentes) foi apresentado na segunda linha desse protocolo.

TABELA 2.9

Representação do protocolo de identificação e proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

No. do trecho	- Classes de estímulos antecedentes	- Classes de respostas	- Classes de estímulos conseqüentes
	- Nome da classe de comportamento		

Etapa 7. Avaliar a nomenclatura de possíveis comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", nomeados a partir dos componentes desses comportamentos, identificados ou derivados a partir das partes destacadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação e, quando necessário, aperfeiçoar a nomenclatura

A sétima etapa do procedimento de identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na avaliação dos nomes de classes de comportamentos propostos a partir dos componentes de comportamentos encontrados na obra selecionada como fonte de informação. Após tal avaliação, quando era necessário, um novo nome para a classe de comportamento foi proposto. O nome de uma classe de comportamento era considerado apropriado quando explicitava de forma precisa um tipo de interação que o organismo que avalia a confiabilidade de informações estabelece com o meio. Por sua vez, nomes de classes de comportamentos vagos, ambíguos, metafóricos ou que apresentem características de falsos objetivos de ensino (indicadas por Botomé, 1985a, e Franken, Tosi e Botomé, 2009), como

ênfase na atividade do organismo ou declarações de intenções do organismo sem explicitação do tipo de interação apresentado, entre outras, foram consideradas características que indicam que o nome da classe de comportamento não é apropriado. Nesses casos, foi proposto um nome mais apropriado para a classe de comportamentos. Os nomes propostos para as classes de comportamentos foram avaliados por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento), até chegarem a um consenso acerca da adequação do nome dessas classes.

Na Tabela 2.10 consta um exemplo de resultado das etapas 6 e 7 do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Tais resultados foram produzidos em relação ao Trecho 23. Na Tabela, consta que os nomes de classes de comportamentos propostos dos componentes são "identificar ocorrência da falácia 'apelo à pena'" e "caracterizar falácia 'apelo à pena'".

TABELA 2.10
Exemplo de resultado das etapas 6 e 7 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA		
ETAPA 6 e 7 **NOMEAR possíveis classe de comportamentos constituintes da classe geral de interesse, AVALIAR NOMENCLATURA dessas classes de comportamentos e, se necessário, aperfeiçoar tal nomenclatura**	- ocorrência da falácia "apelo à ignorância"	*- identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância"*	*- ocorrência da falácia "apelo à ignorância", identificada* *- diminuição na probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada na falácia "apelo à ignorância"*
	identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância"		
	- falácia "apelo à ignorância", que consiste na falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada	*- caracterizar falácia "apelo à ignorância" como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada*	*- falácia "apelo à ignorância" caracterizada como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada* *- aumento na probabilidade de identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância"* *- diminuição na probabilidade de cometer ocorrências da falácia "apelo à ignorância"*
	caracterizar falácia "apelo à ignorância" como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada		

Etapa 8. Avaliar coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos e os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

A oitava, a nona, a décima e a décima primeira etapas do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram realizadas como meio de verificar se os nomes de classes de comportamentos propostos estão, em algum grau, apresentadas nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. A oitava etapa consistiu na avaliação da coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos a partir da realização das etapas anteriores e o trecho a partir do qual tais nomes de classes de comportamentos foram propostos.

Essa avaliação foi feita a partir da comparação entre as expressões que constituem os nomes de classes de comportamentos e as expressões apresentadas no trecho selecionado. Caso as expressões (e o possível significado delas) fossem semelhantes nos nomes das classes e no trecho selecionado, era considerado que havia coerência entre eles. Por sua vez, se as expressões que constituíam os nomes de classes de comportamento e o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação fossem muito discrepantes, era configurada a necessidade de outros processos para avaliar a coerência entre os nomes das classes e o trecho selecionado. Esses "outros processos para avaliar" consistiram na nona, na décima e na décima primeira etapas do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações".

Na Tabela 2.11 consta um exemplo (a partir do Trecho 23 da obra selecionada como fonte de informação da avaliação da coerência entre o trecho selecionado e o nome das classes de comportamentos propostos a partir dos componentes que foram identificados ou derivados das partes destacadas no trecho.

TABELA 2.11

Exemplo de resultado da etapa 8 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA		
	Trecho selecionado	**Nome das classes de comportamentos**	**Avaliação da coerência entre o trecho selecionado e o nome dos comportamentos propostos**
ETAPA 8 **Avaliar coerência entre os nomes de classes de comportamentos propostos e os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação**	"Apelo à ignorância [sub-título] Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa." (Navega, 2005, p. 146)	- identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância" - caracterizar falácia "apelo à ignorância"	Há diferenças entre o trecho selecionado e o nome das classes de comportamentos. Algumas diferenças são relacionadas às expressões utilizadas. Outra diferença, mais explícita, consiste na definição da falácia examinada no trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação A partir disso, é necessário construir uma nova redação para o trecho selecionado, de modo a viabilizar um exame mais acurado da coerência entre o trecho selecionado e os nomes de classes de comportamentos propostos a partir dos componentes identificados ou derivados desse trecho.

Etapa 9. Identificar "problemas" (gramaticais, ambigüidades, de concordância etc.) nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

A nona, a décima, a décima primeira e a décima segunda etapas do procedimento foram realizadas quando foi avaliado que as expressões constituintes dos nomes de classes de comportamentos propostos eram muito diversas das expressões apresentadas nos trechos que possibilitaram a proposição de tais nomes de classes de comportamentos. A nona etapa consistiu, especificamente, na identificação de "problemas" (gramaticais, ambigüidades, terminologia inconsistente, erros de concordância, entre outros) nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Para realizar essa etapa, foi utilizado o "Protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados das obras selecionadas como fontes de informação", representado na Tabela 2.12. Esse protocolo é constituído por três colunas. Na primeira delas, foram distribuídos os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Na coluna central, foram descritos os "problemas" apresentados no trecho selecionado. A terceira coluna foi utilizada na décima etapa do método e foi utilizada para registro de versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados. Vale destacar que a expressão "versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente" faz referência especificamente ao grau de adequação para descrição de comportamentos ou componentes de comportamentos.

TABELA 2.12

Representação do protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	"Problemas" identificados	Versão mais precisa, mais correta e com terminologia consistente para os trechos selecionados

Na Tabela 2.13 consta um exemplo de resultado produzido pela nona etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Tais resultados foram produzidos em relação ao Trecho 23 da obra selecionada. Na tabela, constam três "problemas" identificados no trecho.

TABELA 2.13

Exemplo de resultado da etapa 9 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA	
	Trecho selecionado	**Problemas identificados no trecho**
ETAPA 9 **Identificar "problemas" (gramaticais, ambigüidades, de concordância etc.) nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação**	Trecho 23 "Apelo à ignorância [sub-título] Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa." (Navega, 2005, p. 146)	**(1)** Há uma personificação no trecho selecionado: "(...) um argumento falacioso que conclui (...)". Um argumento não é um organismo e, portanto, ele não pode praticar ações. **(2)** A expressão "provado" é incorreta para se referir à relação entre a conclusão e as premissas de um argumento. **(3)** A expressão "vice-versa" é coloquial e, por decorrência, encobre a definição da falácia em exame.

Etapa 10. Construir uma versão mais precisa, correta, concisa e com terminologia consistente (invariável) para os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, que apresentam características dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Após a identificação de "problemas" nos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, foi realizada a décima etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Essa etapa consistiu em redigir uma versão mais precisa, correta, concisa e com terminologia consistente (invariável) para os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Na nova redação, os "problemas" que foram encontrados na nona etapa deste procedimento foram corrigidos ou, pelo menos, minimizados e ela foi construída com as expressões constituintes dos nomes de classes de comportamentos propostos a partir dos componentes de comportamentos encontrados no trecho. Essa etapa possibilitou comparar o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e o novo trecho redigido. Os dois trechos foram considerados coerentes quando seus significados eram similares.

Na Tabela 2.14, consta um exemplo de resultado produzido por meio da décima etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral a partir do Trecho 23, selecionado da obra utilizada como fonte de informação.

TABELA 2.14

Exemplo de resultado da etapa 10 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA
ETAPA 10 **Construir uma versão mais precisa, correta, concisa e com terminologia consistente (invariável) para os trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação**	*Trecho 23 (original)* "Apelo à ignorância [sub-título] Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa." (Navega, 2005, p. 146) *Nova redação do Trecho 23* Apelo à ignorância [sub-título] Essa falácia consiste em considerar uma informação verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em considerar uma informação falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada

Etapa 11. Avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação

A décima primeira etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral consistiu em avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação dele. Nessa etapa, foi observada se as informações apresentadas na nova redação eram similares às informações apresentadas no trecho selecionado. Foi observada também se a nova redação do trecho selecionado aumentou a clareza, a concisão e a consistência da terminologia do que era apresentado no trecho. Desse modo, foi possível verificar se a nova redação era constituída por significado similar ao que era apresentado no trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação.

Na Tabela 2.15 consta um exemplo de resultado produzido por meio da décima primeira etapa do procedimento, realizada em relação

ao Trecho 23 da obra utilizada como fonte de informação. Na tabela, é apresentada a avaliação feita da similaridade entre o Trecho 23 e a nova redação dele.

TABELA 2.15

Exemplo de resultado da etapa 11 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de em um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA
	Avaliação da similaridade entre o Trecho 23 e a nova redação do trecho
ETAPA 11 **Avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação**	A nova redação do trecho selecionado contém uma definição mais precisa da falácia examinada no trecho ("apelo à ignorância"). Na nova redação, é evitada uma personificação apresentada no trecho selecionado ("argumento falacioso que conclui") e a expressão coloquial "vice-versa" foi substituída por uma definição da falácia "apelo à ignorância", aumentando o grau de clareza a respeito do que a constitui.

Etapa 12. Propor nomes de classes comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da nova redação, diversos daqueles foram propostos a partir dos componentes identificados e derivados dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação

Na décima segunda etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", foram propostos nomes de classes de comportamentos a partir da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Tais nomes de comportamentos eram diversos àqueles que foram derivados dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação.

Diferentemente do procedimento utilizado a partir dos trechos selecionados, na décima segunda etapa do procedimento, os nomes de comportamentos não foram propostos a partir de componentes identificadas ou derivados, mas foram propostos diretamente a partir da nova redação do trecho selecionado.

Na Tabela 2.16 consta um exemplo de resultado da etapa "propor nome de classes de comportamentos constituintes da classe geral 'avaliar a confiabilidade de informações' a partir da nova redação de um trecho selecionado da fonte de informação". Nessa tabela, o trecho a partir do qual foi construída a nova redação é o Trecho 23. Na tabela, duas classes de comportamentos foram propostas a partir da nova redação desse trecho. Essas classes de comportamentos são "identificar informação que é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada" e "identificar informação considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada". Todos os quatro nomes de classes de comportamentos (independente se eles foram propostos a partir de componentes identificados ou derivados das partes destacadas do trecho selecionado ou da nova redação do trecho) foram utilizados para compor a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações".

TABELA 2.16

Exemplo de resultado da etapa 12 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados

ETAPA DO PROCEDIMENTO	RESULTADOS PRODUZIDOS NA ETAPA	
ETAPA 12 **Propor nomes de classes comportamentos constituintes da classe geral de interesse, a partir da nova redação**	**Trecho 23** "Apelo à ignorância [sub-título] Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa." (Navega, 2005, p. 146) **Nova redação do Trecho 23** Apelo à ignorância [sub-título] Essa falácia consiste em considerar uma informação verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em considerar uma informação falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada	**Classes de comportamentos propostas a partir de componentes identificados ou derivados do Trecho 23** - identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância", que consiste na falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada - caracterizar a falácia "apelo à ignorância" como a falácia em que uma informação é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em que uma informação é considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada **Classes de comportamentos propostas a partir da nova redação do trecho selecionado** - identificar informação que é considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada - identificar informação considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada

Etapa 13. Construir sistema de padronização das expressões que constituem os nomes das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Após a realização das 12 primeiras etapas do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", todos os nomes de classes de comportamentos foram lidos e foram registradas as expressões constituintes desses nomes de classes de comportamentos que provavelmente também eram apresentadas em outros nomes de classes de comportamentos. Em especial, foram registradas expressões que faziam referência aos componentes de argumentos e falácias e a critérios para avaliá-los. Posteriormente a esse registro, as expressões constituintes dos nomes de classes de comportamentos foram comparadas e, quando havia duas ou mais expressões que provavelmente faziam referência ao mesmo processo, foi decidida qual delas seria utilizada nos nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". A decisão a respeito de qual expressão utilizar para constituir os nomes de classes de comportamentos envolvia, em alguns casos, ler textos a respeito das expressões (exemplos de obras utilizadas: Mortari, 2001; Navega, 2005), avaliar implicações de cada uma delas e só então optar por uma delas. Os principais critérios para a decisão foram a clareza da expressão e a concisão da linguagem.

Por exemplo, em alguns nomes de classes de comportamentos, era apresentada a expressão "solidez do argumento"; em outros nomes, era apresentada a expressão "correção do argumento". Uma vez que tais expressões fazem referência ao mesmo processo (argumentos válidos e constituídos por premissas verdadeiras), foi feita a opção por uma delas. No caso dessas duas expressões, foi feita a opção pela expressão "correção de um argumento".

Etapa 14. Corrigir o nome das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir do sistema de padronização das expressões constituintes desses nomes

Na décima quarta etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", os nomes de classes de comportamentos encontrados a partir dos procedimentos anteriores foram avaliados a partir das expressões apresentadas no "Sistema de padronização das expressões que constituem nomes de classes de comportamentos". Quando o nome de alguma classe de comportamento era constituído por alguma expressão distinta daquelas apresentadas no "Sistema de Padronização", o nome da classe de comportamentos foi modificado. Tal modificação consistia em substituir essa expressão pela expressão apresentada no "Sistema de Padronização". Por exemplo, em nomes de classes de comportamentos constituídos pela expressão "conclusão constituinte de um argumento", essa expressão foi substituída por "conclusão de um argumento". O critério para optar por essa última expressão foi a concisão. Em outro exemplo, em nomes de classes de comportamentos constituídos pela expressão "argumento falacioso", tal expressão foi substituída por "ocorrência de falácia". Os critérios para optar por essa última expressão foram a concisão e a necessidade de distinção clara entre argumentos válidos e ocorrências de falácias.

Etapa 15. Organizar em uma lista os nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Após serem propostos nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação ou da nova redação do trecho selecionado da obra utilizada, tais nomes de classes de comportamentos foram organizados em uma lista. A listagem com os nomes das classes de comportamentos constituiu o produto da décima quinta etapa do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes

da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações. Tal etapa foi realizada como meio para facilitar os trabalhos realizados no próximo procedimento: “de organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental”.

B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral

No procedimento de seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”, foi utilizada como fonte de informação o apêndice *Nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”*, da dissertação de De Luca (2008).

Os nomes de classes de comportamentos que constam nesse apêndice foram descobertos por um método constituído por etapas semelhantes às etapas do procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”. Entretanto, algumas das etapas constituintes do método utilizado por De Luca (2008) são distintas das etapas constituintes do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”, o que determina que as características dos nomes de classes de comportamentos descobertas por De Luca (2008) são diferentes das características dos nomes de classes de comportamentos descobertas por meio desse procedimento.

Na investigação realizada por De Luca (2008), por exemplo, não foram realizadas as etapas “11. Avaliar a similaridade entre o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação”, “12. Propor nomes de classes comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada ‘avaliar a confiabilidade de informações’ a partir da nova redação, diversos daqueles foram propostos a partir dos componentes identificados e derivados dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação” e “13. Construir sistema de padronização das expressões que constituem os nomes das classes de comportamentos constituintes da classe geral de

comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”. Uma vez que os procedimentos desta investigação e da investigação realizada por De Luca (2008) são distintos, foi necessário avaliar e selecionar as classes de comportamentos descobertas por ele. Essa seleção foi constituída por duas etapas, cujos nomes estão apresentados na Tabela 2.17.

TABELA 2.17

Etapas constituintes do procedimento B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”

PROCEDIMENTO	E T A P A S
B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral	*1. Selecionar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”* *2. Organizar em uma lista os nomes selecionados de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”*

Etapa 1. Selecionar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”

Nessa etapa, os nomes das classes de comportamentos apresentadas na obra utilizada como fonte de informação (De Luca, 2008, p. 460-478) foram lidos e avaliados. Foram selecionados os nomes de classes de comportamentos mais diretamente relacionados a classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”. Alguns dos critérios utilizados para descartar nomes de classes de comportamentos foram: classes que enfatizam atividades e não interações entre o que a pessoa faz e o meio (exemplo: utilizar maneiras específicas para avaliar

uma informação); classes de comportamentos pouco relacionadas a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" (exemplo: persuadir alguém a agir de uma maneira específica); classes de comportamentos nas quais estavam apresentados "temas" específicos a serem avaliados (exemplo: avaliar informações acerca de práticas morais, consideradas verdadeiras); classes de comportamentos cujos nomes estão incompletos (exemplo: "tirar conclusões diferentes").

Etapa 2. Organizar em uma lista os nomes selecionados de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Após serem selecionados nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações", tais nomes de classes de comportamentos foram organizados em uma lista. Tal etapa foi realizada como meio para facilitar os trabalhos realizados no próximo procedimento: "de organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental".

C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental

Quais as relações entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamento denominada "avaliar a confiabilidade de informações"? É essa a pergunta que orientou o procedimento de organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental. Este procedimento foi composto por quatro etapas, cujos nomes estão especificados na Tabela 2.18.

TABELA 2.18

Etapas constituintes do procedimento C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental	*1. Identificar o nível de abrangência das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *2. Propor as classes gerais de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da identificação do nível de abrangência dos nomes de classes de comportamentos* *3. Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" em comportamentos menos abrangentes* *4. Avaliar a decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*

Etapa 1. Identificar o nível de abrangência das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Nessa etapa, os nomes de classes de comportamentos encontrados a partir do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral (Procedimento A) e do procedimento de seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral

(Procedimento B) foram organizadas de acordo com o nível de abrangência deles. Tal procedimento foi realizado com o objetivo de identificar a relação existente entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". Os níveis de abrangência utilizados para a distribuição dos nomes das classes de comportamentos foram os critérios de abrangência de comportamentos utilizados por Kienen (2008) e Viecili (2008) baseados, segundo as autoras, nos trabalhos desenvolvidos por Botomé (1975)[19] e Mechner (1974 – data estimada)[20].

Na Figura 2.1, reproduzida de Kienen e Viecili (2007), é apresentada uma forma de representação de cinco níveis de abrangência utilizados por essas autoras. Na forma de representação apresentada nessa figura, os níveis de abrangência são apresentados de forma decrescente, da esquerda para a direita: os níveis de abrangência mais gerais estão apresentados mais à esquerda, enquanto os níveis de abrangência menos abrangentes estão apresentados mais à direita. O nível de abrangência mais à direita apresentado na Figura 2.1 é o nível "o que 'fazer'", constituído por classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito. O segundo nível de abrangência, denominado "como 'fazer'" tem como característica definidora "classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito". O terceiro nível de abrangência apresentado nessa figura, denominado "com que 'fazer'", tem como característica definidora "classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito". "Classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo" é a característica definidora do quarto nível de abrangência, denominado "em que situações 'fazer'". O quinto nível de abrangência, denominado "o que precisa decorrer do 'fazer'" tem como característica definidora "Classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo".

---

[19] Botomé, S. P. (1975) Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Trabalho não publicado, São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos.

[20] Mechner, F. (1974 – data estimada). *Análise comportamental de tarefas*. EDUTEC - Tecnologia da educação S/C Ltda, p. 1-53. (Referência indicada com data estimada a partir de trabalho realizado pelo autor no Instituto Cenafor - no texto original não é especificada a data de publicação do mesmo).

1	2	3	4	5
O QUE “FAZER”	COMO “FAZER”	COM QUE “FAZER”	EM QUE SITUAÇÕES “FAZER”	O QUE PRECISA DECORRER DO “FAZER”
Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito	Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito	Classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito	Classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo	Classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo

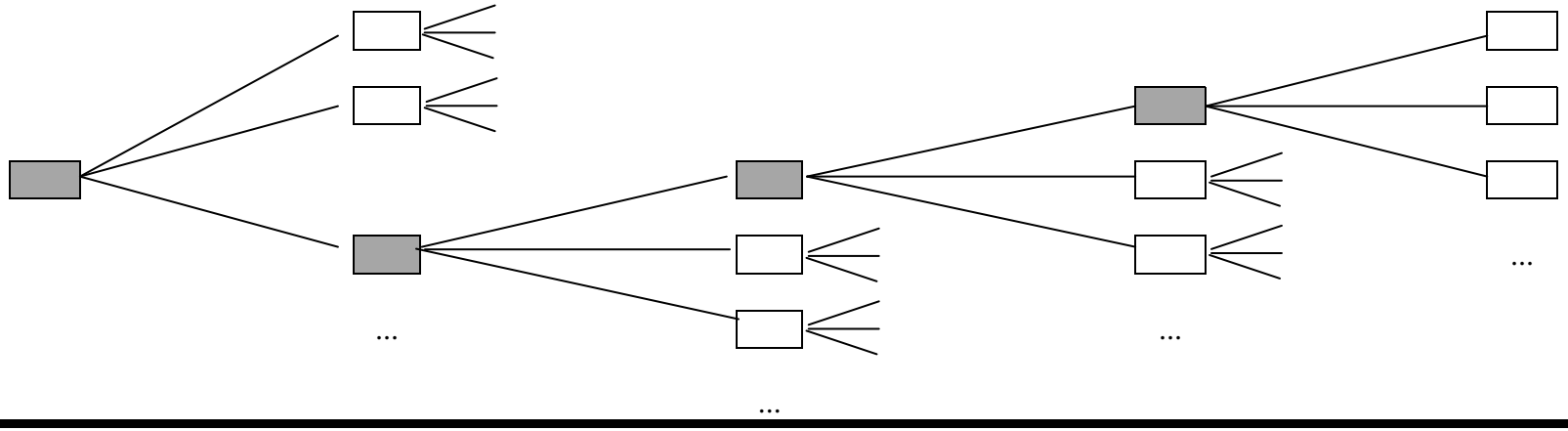


Figura 2.1. Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais e características definidoras dessas categorias de acordo com a decomposição das classes de comportamentos profissionais a partir de seus graus de abrangência (reproduzida de Kienen e Viecili, 2007, p. 13 e baseada nos trabalhos desenvolvidos por Botomé, 1975, e Mechner, 1974 – data estimada)

Esses cinco níveis de abrangência não são os únicos níveis de abrangência utilizados por Kienen (2008) e Viecili (2008) como critérios para identificar a abrangência de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos. Elas utilizam níveis de abrangência ainda mais específicos que os níveis apresentados na Figura 2.1. Na Figura 2.2 (reproduzida de Kienen e Viecili, 2007, e baseada segundo as autoras nos trabalhos desenvolvidos por Botomé, 1975, e Mechner, 1974 – data estimada), são apresentados esses níveis de abrangência ainda mais específicos. Conforme o que é apresentado nessa figura, o nível de abrangência "o que 'fazer'" (classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito) é constituído por três níveis de abrangência: "OG – Ocupação geral" (na qual foi distribuída a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações), "OE – ocupações específicas" e "TA – tarefas componentes de uma ocupação". O nível de abrangência "como 'fazer'" (classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito) é constituído pelos níveis de abrangência "OP – operações envolvidas em uma tarefa" e "AC – ações constituintes de uma operação". De acordo com essa mesma figura, a categoria "com que 'fazer'" (classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito) é constituído pelos níveis de abrangência "A – comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo" e "B – comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo". O nível de abrangência "em que situações 'fazer'" (classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo" é constituído pelos níveis de abrangência "C - comportamentos relacionados a situação ou ocasião para fazer algo" e "D – comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo". O nível de abrangência menos abrangente "o que decorre do 'fazer'", cuja característica definidora são "classes de comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo", é constituído pelo nível de abrangência "RA - Comportamentos referentes a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo".

Os nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" propostos a partir de componentes identificados ou derivados nas partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, a partir da nova redação dos trechos

ou encontrados na investigação realizada por De Luca (2008) foram distribuídos nos 10 níveis de abrangência utilizadas por Kienen (2008) e Viecili (2008) de acordo com o nível de abrangência de cada uma das classes de comportamentos. Tais níveis de abrangência foram registrados em papel pardo de 3 metros de comprimento e 1,5 metro de altura, constituindo o Protocolo de distribuição de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral em níveis de abrangências. Tal protocolo é representado na Figura 2.2.

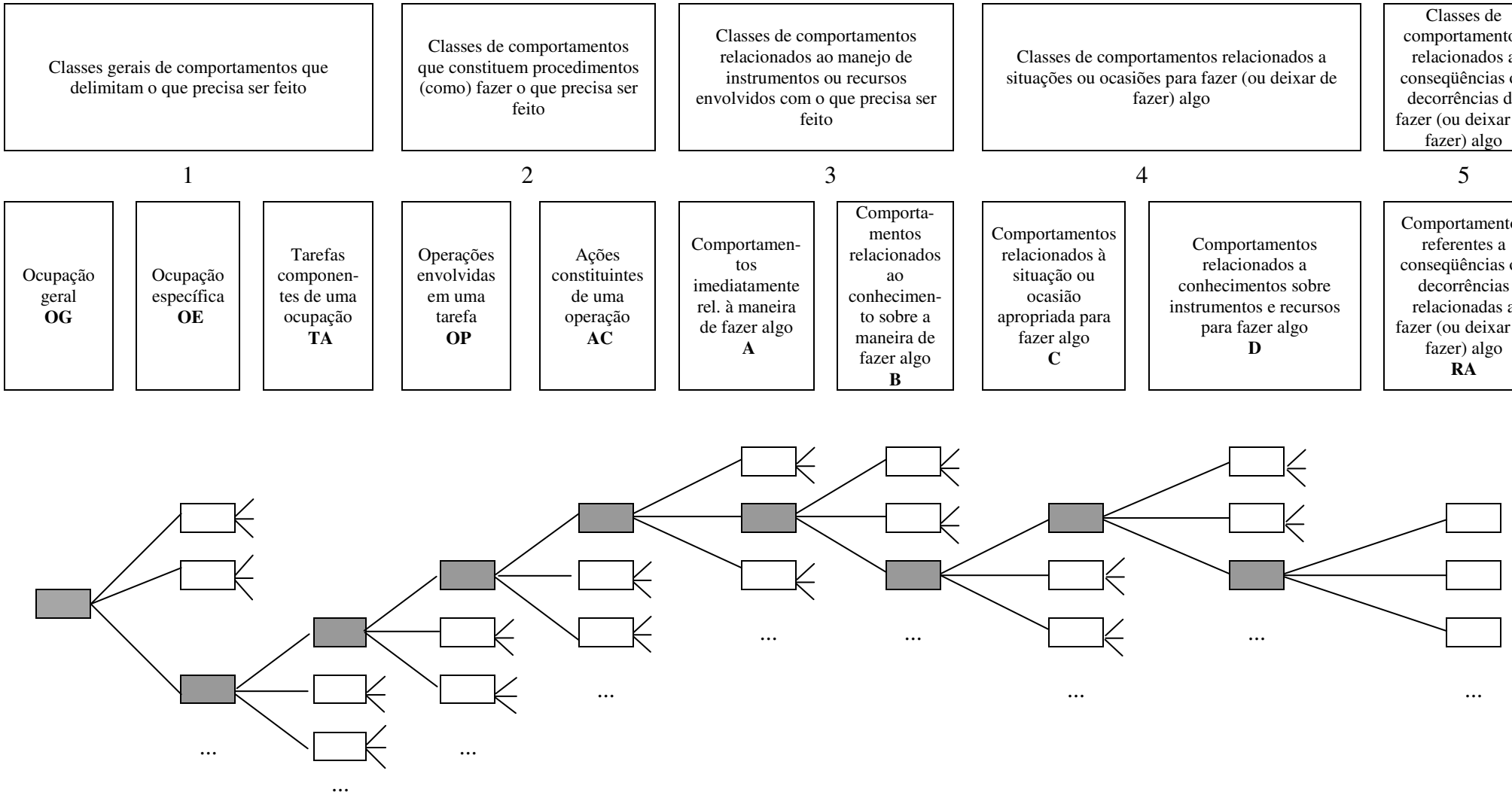


Figura 2.2. Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência, reproduzida de Kienen e Viecili (2007, p. 13) e baseada nos trabalhos desenvolvidos por Botomé (1975) e Mechner (1974). Esse diagrama serviu de base para o Protocolo de distribuição de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral em níveis de abrangências.

Etapa 2. Propor as classes gerais de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" a partir da identificação do nível de abrangência dos nomes de classes de comportamentos

Após a distribuição dos nomes de classes de comportamentos nos níveis de abrangência, foram propostas as classes de comportamentos gerais que eram constituídas pelos nomes de classes de comportamentos. Na etapa 1 do procedimento de organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental, o nome da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi distribuída no nível de abrangência "OG – Ocupação geral". Nessa etapa, as classes gerais propostas constituíram classes de comportamentos distribuídas no nível de abrangência "OE – Ocupação específica". A função dessa etapa consistiu em organizar os nomes de classes de comportamentos com base nas classes de comportamentos que eram por eles constituídas.

Etapa 3. Decompor classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" em comportamentos menos abrangentes

A terceira etapa do procedimento para organizar as classes de comportamentos constituintes da classe geral denominada "avaliar a confiabilidade de informações" em um sistema comportamental consistiu na decomposição dessas classes de comportamentos básicos em classes de comportamentos menos abrangentes que as constituíam. Essa decomposição era realizada a partir da pergunta "o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?" (Botomé, 1997). A resposta a essa pergunta consistia em nomes de classes de comportamentos constituintes daquelas classes de comportamentos em relação às quais tal pergunta era feita.

Na Figura 2.2, é apresentado um exemplo esquemático de um processo de decomposição de comportamentos que constituem uma classe geral de comportamentos. De acordo com tal figura, a classe geral de comportamento que está sendo decomposta é representada pelo retângulo cinza mais à esquerda, distribuído no nível de abrangência

"OG – Ocupação geral". Os demais retângulos à direita (cada um distribuído em um nível de abrangência) representam classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição da classe geral de comportamento. As setas à direita de cada retângulo representam as classes de comportamentos identificadas constituintes do comportamento à esquerda das setas. Os retângulos cinzas representam classes de comportamentos decompostas em classes de comportamentos menos abrangentes. Os retângulos brancos representam outras classes de comportamentos que podem ser decompostas em outras classes menos abrangentes (que não são apresentadas no exemplo da Figura 2.2). A decomposição das classes de comportamentos menos abrangentes constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foi finalizada quando todas as classes de comportamentos foram constituídas por classes menos abrangentes, com exceção das classes de comportamentos distribuídas no menor nível de abrangência utilizado por Kienen e Viecili (2007).

Etapa 4. Avaliar a decomposição das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Ao final da decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", tal decomposição foi avaliada. Essa avaliação foi feita a partir da correspondência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral e o grau de abrangência em que tais classes de comportamentos foram distribuídas. Outro critério de avaliação da decomposição era relacionado à relação entre as classes de comportamentos e as classes de comportamentos menos abrangentes que ela. Quando foi constatado que houve equívocos na decomposição realizada, a decomposição foi aperfeiçoada, com a identificação de uma nova classe de comportamentos constituinte da classe geral, com a supressão de uma classe de comportamento identificada, com a modificação do nome da classe de comportamento em que foi percebido algum equívoco na decomposição ou com a exclusão do nome de uma classe de comportamentos quando havia outro

nome de classe de comportamento muito semelhante ao nome da classe excluída (por exemplo, o nome de classe de comportamento "apresentar premissas que possibilitam concluir algo diferente do que é apresentado por alguém" foi excluído, devido à semelhança desse nome com o nome da classe de comportamento "apresentar premissas que possibilitam concluir algo diferente do que é apresentado como conclusão de um argumento"). A avaliação da decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foi realizada por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento) até chegarem a um consenso acerca da adequação da decomposição.

D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral

Uma classe de comportamentos é constituída por três componentes: classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001; Skinner, 2003). Nesse procedimento, os componentes de cada uma das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram especificados. Na Tabela 2.19, estão indicados os nomes das cinco etapas por meio das quais foram analisadas as classes de comportamentos constituintes da classe geral.

TABELA 2.19

Etapas constituintes do procedimento D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral	*1. Registrar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes identificadas ou derivadas das partes destacadas dos trechos selecionados na obra utilizada como fonte de informação* *2. Avaliar e aperfeiçoar componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos* *3. Propor componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* *4. Comparar componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" com natureza semelhante e complementar, quando possível, a análise dessas classes de comportamentos* *5. Avaliar a análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" e, quando necessário, aperfeiçoar a relação entre os componentes e o nome da classe de comportamento analisada*

Para a realização do procedimento de análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral, foi utilizado o Protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" (Tabela 2.19). De acordo com o que é apresentado nessa tabela, tal protocolo é constituído por três linhas. A linha superior é relacionada ao nome da classe de comportamento a ser analisada. Na linha central, consta a indicação dos três tipos de componentes de uma classe de comportamentos: a classe de estímulos antecedentes, a classe de respostas e a classe de estímulos conseqüentes. A linha inferior do protocolo corresponde ao espaço onde foi realizada a análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações".

TABELA 2.20

Representação do protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Nome da classe de comportamento		
Classes de estímulos antecedentes	**Classes de Respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**

Etapa 1. Registrar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes identificadas ou derivadas das partes destacadas dos trechos selecionados na obra utilizada como fonte de informação

O produto do terceiro procedimento do método para elaborar o programa para ensinar classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade

de informações" consiste em um sistema comportamental dessa classe geral de comportamentos. As classes de comportamentos constituintes da classe geral foram encontradas por meio de quatro tipos distintos de processos: a) a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação; b) a partir da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação; c) a partir da seleção de classes de comportamentos no apêndice da dissertação de De Luca (2008); e d) a partir do processo de decomposição de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". No primeiro desses tipos distintos de processos a partir do qual classes de comportamentos constituintes da classe geral foram encontradas, os nomes das classes de comportamentos foram propostos a partir de componentes de comportamentos. Esta e a próxima etapa do procedimento para analisar classes de comportamentos constituintes da classe geral foram realizadas especificamente com as classes de comportamentos encontradas a partir de tal processo.

Em relação a essas classes de comportamentos, os componentes de comportamentos que viabilizaram a proposição do nome dos comportamentos e que estavam registradas no Protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram registrados no Protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações".

Etapa 2. Avaliar e aperfeiçoar componentes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos

Em relação às classes de comportamentos cujos nomes foram propostos a partir de componentes identificados ou derivados das partes destacadas dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação, foi conferido se tais componentes de comportamentos eram coerentes com o nome da classe de comportamentos a que tais componentes possibilitaram nomear. Quando os componentes foram considerados coerentes com o nome da classe de comportamentos, o

processo de análise foi considerado finalizado em relação à classe de comportamentos. Por sua vez, quando os componentes foram considerados incoerentes com o nome da classe de comportamentos, foi realizado aperfeiçoamento da análise. Tal aperfeiçoamento foi feito, conforme o caso, a partir da supressão de um ou mais componentes, da explicitação de um ou mais componentes, da alteração da linguagem utilizada para se referir aos componentes de comportamentos ou da alteração do nome da classe de comportamentos.

Etapa 3. Propor componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Essa etapa foi realizada com as classes de comportamentos propostas: b) a partir da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação; e c) a partir do processo de decomposição de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". Tais classes de comportamentos não foram propostas a partir de componentes de comportamentos e, conseqüentemente, ainda não eram conhecidos os componentes que as constituíam.

Em relação a essas classes de comportamentos, a análise das classes de comportamentos foi realizada a partir das perguntas: (1) quais as características das classes de estímulos antecedentes (ou aspectos das situações) com as quais o indivíduo o indivíduo se defrontará ao (...)?; (2) quais as características das classes de respostas que o indivíduo deverá estar apto a apresentar quando defrontar-se com tais aspectos das situações de seu meio? e (3) quais as características das classes de estímulos conseqüentes (conseqüências, resultados, decorrências) das características dessas classes de respostas, quando apresentadas nas situações especificadas como componentes de seu meio? Essas três perguntas são apresentadas por Botomé e Gonçalves (1994) ao identificar os componentes dos comportamentos menos abrangentes que constituem a classe geral de comportamentos denominada "construir uma dissertação". As respostas a essas perguntas constituíram os componentes das classes de comportamentos em relação às quais tais perguntas foram feitas.

Etapa 4. Comparar componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" com natureza semelhante e complementar, quando possível, a análise dessas classes de comportamentos

As três primeiras etapas do procedimento de análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral produziram, como resultado, a especificação preliminar dos três componentes de cada uma dos componentes das classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Nessa quarta etapa do procedimento, os componentes de cada uma das classes de comportamentos foram comparados com os componentes de classes de comportamentos de natureza semelhante. Quando uma classe de comportamentos não apresentou componentes semelhantes aos componentes constituintes de classes de natureza semelhante, os componentes dessa classe de comportamentos foram complementados. Por exemplo, as classes de comportamentos "caracterizar o que é aceitabilidade das premissas de um argumento" e "caracterizar o que é relevância das premissas de um argumento" podem ser consideradas classes de comportamentos de natureza semelhante, uma vez que são constituídas pelo mesmo verbo e por, praticamente, o mesmo complemento. Nessa etapa, os componentes da classe de comportamentos "caracterizar o que é aceitabilidade das premissas de um argumento" foram comparados com os componentes da classe "caracterizar o que é relevância das premissas de um argumento". Se uma dessas classes não apresentava um componente apresentado pela outra, tal componente era especificado.

Etapa 5. Avaliar a análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" e, quando necessário, aperfeiçoar a relação entre os componentes e o nome da classe de comportamento analisada

A quinta etapa do procedimento de análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu na avaliação da análise (identificação dos três componentes) das classes de comportamentos

analisadas. As etapas anteriores a esta produziram como resultado a especificação dos três componentes de cada um das classes de comportamentos básicos que constituem a classe geral de interesse.

Para cada uma das classes de comportamentos constituintes da classe geral, foi feita a pergunta "os componentes especificados explicitam a relação representada pelo nome da classe de comportamento analisada?" A resposta a essa pergunta viabilizou avaliar se a análise da classe de comportamentos era coerente entre os componentes e entre os componentes especificados e o nome da classe de comportamentos. Quando a relação entre os componentes não foi apropriada ou quando não foi apropriada a relação entre os componentes identificados e o nome da classe de comportamento analisado, os componentes foram aperfeiçoados (até descreverem a relação expressa pelo nome do comportamento analisado) ou o nome da classe de comportamento foi alterado (de forma a representar a relação entre os componentes identificados). Essa etapa foi avaliada por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento), até chegarem a um consenso a respeito da coerência entre a interação estabelecida entre os componentes identificados e o nome da classe de comportamento analisado.

E. De divisão das classes de comportamentos constituintes da classe geral em unidades de ensino

O procedimento de divisão em unidades de ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral foi constituído por duas etapas. O nome de tais etapas é apresentado na Tabela 2.21.

TABELA 2.21

Etapas constituintes do procedimento E. De seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral a serem ensinadas, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
E. De divisão em unidades de ensino, das classes de comportamentos constituintes da classe geral	*1. Selecionar classes de comportamentos como "comportamentos-objetivo" do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações".* *2. Distribuir as classes de comportamentos elencadas como "comportamentos-objetivos" em unidades de ensino*

Etapa 1. Selecionar classes de comportamentos como "comportamentos-objetivo" do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações".

A primeira etapa do procedimento de divisão em unidades de ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral consistiu na seleção de classes de comportamentos que constituíram "comportamentos-objetivo" do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". O critério para seleção de classes de comportamentos foi a relação de pré-requisito entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e os comportamentos-objetivo-finais do Programa de ensino: "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Etapa 2. Distribuir as classes de comportamentos elencadas como "comportamentos-objetivos" em unidades de ensino

As classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram divididas em 10 unidades de ensino (encontros) semanais. Foi especificado que cada encontro teria 2 horas de duração, em média. Essa divisão consistiu em distribuir os nomes dessas classes de comportamentos em unidades de ensino específicas (uma aula, o tempo entre duas aulas, por exemplo) e apresentá-las de acordo com tal divisão, de modo a possibilitar a construção de atividades de ensino para cada uma das classes de comportamentos distribuídas nas unidades de ensino. Os critérios para essa divisão foram: a) as características das classes de comportamentos, b) o tempo de duração das unidades de ensino (duas horas), c) o tempo de duração entre as unidades de ensino (uma semana), entre outros. Essa divisão foi avaliada por dois cientistas (psicólogos analistas do comportamento) até chegarem a um consenso acerca da adequação da divisão das classes de comportamentos em unidades de ensino.

F. De seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral a serem ensinadas

As classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" (analisadas) foram seqüenciadas a partir dos critérios especificados por Botomé (1996b). Esses critérios são: (a) "do geral para o específico", (b) "seqüência de interesse", (c) "seqüência lógica", (d) "hierarquia de conjuntos de habilidades", (e) "seqüência de freqüência", (f) "prática do trabalho completo" e, por fim, (g) "simplicidade para realizar ou facilidade para aprender". A utilização de cada um desses critérios específicos foi feita a partir das características das classes de comportamentos. O seqüenciamento dessas classes de comportamentos foi feito a partir da construção de listagens com os nomes das classes apresentados de acordo com a seqüência construída. Por fim, tal seqüenciamento foi avaliado por dois cientistas (psicólogos analistas do

comportamento) até chegarem a um consenso acerca da adequação do seqüenciamento.

G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral

O planejamento de contingências para desenvolver aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral de interesse foi constituído por quatro etapas, cujos nomes estão apresentados na Tabela 2.23.

TABELA 2.22

Etapas constituintes do procedimento G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral	*1. Planejar de condições facilitadoras de aprendizagem* *2. Especificar respostas a serem apresentadas pelo aprendiz* *3. Definir critérios de desempenho para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz* *4. Planejar sistema de conseqüenciação para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz*

Para o planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral, foi utilizado o Protocolo de explicitação dos componentes das atividades para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” (Tabela 2.23). Nesse tabela, consta que tal protocolo é constituído por cinco linhas. A primeira delas é relacionada ao nome da classe de comportamentos em relação a qual foi construída a contingências de ensino. Na segunda linha consta a especificação dos nomes dos três componentes de um comportamento. A terceira linha, por sua vez, consiste em caselas para a descrição dos componentes da classe de comportamentos em relação a qual foi construída atividades de ensino. Na quarta linha desse protocolo, são indicados os nomes dos produtos das etapas constituintes do procedimento de planejamento de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral. Por fim, a última linha desse protocolo consiste em caselas para a especificação dos componentes das contingências de ensino planejadas.

TABELA 2.23

Representação do protocolo de explicitação dos componentes das contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Nome da classe de comportamento		
Classes de estímulos antecedentes	**Classes de Respostas**	**Classes de estímulos conseqüentes**
Condições facilitadoras de aprendizagem	**Classes de Respostas e critérios de desempenho**	**Conseqüências ao desempenho do aprendiz**

Etapa 1. Planejar condições facilitadoras de aprendizagem

Cada uma das classes de comportamentos constituintes da classe geral estava, no momento de realização dessa etapa, analisada. A partir disso, o planejamento de condições de aprendizagem consistiu no planejamento de situações de ensino que simulavam, se assemelhavam ou que constituíam as classes de estímulos antecedentes com as quais o

indivíduo que avalia a confiabilidade de informações necessita lidar ao apresentar classes de comportamentos constituintes dessa classe geral. Essa explicitação foi realizada por meio do Protocolo de explicitação dos componentes das atividades para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral. Os componentes da classe de comportamentos em relação a qual foram construídas atividades de ensino foram devidamente descritos na terceira linha desse protocolo. As condições facilitadoras de aprendizagem, por sua vez, foram explicitadas na casela apresentada logo abaixo da casela que corresponde às classes de estímulos antecedentes.

Em alguns casos, de acordo com o grau de complexidade dos comportamentos-objetivo a serem ensinados e na direção do que Matos (2001) e Botomé (1977, 1981a) explicitam, foram planejadas mais de uma condição facilitadora de aprendizagem para desenvolver a classe de comportamentos. Nessas situações, as condições facilitadoras constituintes das atividades de ensino foram descritas com diferentes níveis de complexidade, de modo que gradualmente se assemelhassem aos aspectos da realidade com o qual tal aprendiz necessita lidar, no ambiente onde ele se insere, ao apresentar as classes de comportamentos que constituem os comportamentos-objetivo.

Etapa 2. Especificar respostas a serem apresentadas pelo aprendiz

Assim como em relação às classes de estímulos antecedentes constituintes das classes de comportamentos componentes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", nesta etapa já estavam especificadas as classes de respostas que constituem tais classes de comportamentos. As classes de respostas que forem explicitadas durante o processo de "análise de comportamentos" consistiam em classes de respostas a serem apresentadas pelo aprendiz no ambiente natural onde ele se insere, ao avaliar a confiabilidade de informações. Por sua vez, nesta etapa, foram especificadas as classes de respostas a serem apresentadas pelo aprendiz nas atividades de ensino construídas para ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral. Tais classes de respostas foram especificadas de forma a se assemelharem o mais possível com as classes de respostas constituintes dos comportamentos-objetivo, a serem apresentadas em ambiente "natural". Com um acréscimo: as classes de

respostas que foram especificadas para serem apresentadas pelos aprendizes nas atividades de ensino consistiram em respostas observáveis, de modo que o professor tivesse acesso a elas e, conseqüentemente, pudesse avaliar a ocorrência e as características delas. Tal especificação foi realizada no Protocolo de Explicitação dos componentes das atividades de ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral, na casela apresentada abaixo da casela relacionada às classes de respostas componentes das classes de comportamentos.

No caso de alguns comportamentos-objetivos, foram especificadas mais de uma classe de respostas a ser apresentada pelo aprendiz. A especificação dessas classes de respostas foi feita de forma que tais classes gradualmente se assemelhassem o mais possível com as classes de respostas a serem apresentadas pelo aprendiz em situações de sua vida, profissional e cotidiana, em que ele necessita apresentar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações".

Etapa 3. Definir critérios de desempenho para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz

Para cada uma das classes de respostas a serem apresentadas pelos aprendizes do programa, foram definidos critérios de desempenho para a atuação deles. A definição desses critérios foi realizada posterior ou concomitantemente à especificação das respostas a serem apresentadas pelo aprendiz. Tal definição foi feita na coluna central da linha inferior do Protocolo de explicitação dos componentes das atividades para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral. A definição de critérios de desempenho para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz consistiu na explicitação das características mínimas que deverão ser apresentadas em tais respostas, de modo que seja possível ao professor identificar se o aprendiz efetivamente apresentou a resposta especificada.

Etapa 4. Planejar sistema de conseqüenciação para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz

A última etapa do procedimento de planejamento de contingências para desenvolver aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu no planejamento de um sistema de conseqüenciação para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz. O planejamento das conseqüências a serem apresentadas às respostas apresentadas pelos aprendizes foi feito na terceira coluna da linha inferior do Protocolo de explicitação dos componentes das atividades para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral, representado na Tabela 2.23. As conseqüências que foram planejadas para serem apresentadas às respostas apresentadas pelos aprendizes têm a função de informar ao aprendiz o quanto seu desempenho está apropriado em relação aos comportamentos-objetivo. Além disso, essas conseqüências têm a função de aumentar a probabilidade de apresentação das respostas que constituem os comportamentos-objetivo e diminuir a probabilidade de apresentação, pelo aprendiz, das respostas que se distanciam das respostas constituintes dos comportamentos-objetivo.

Foram planejadas conseqüências para três graus do desempenho do aprendiz: em caso de acerto, em caso de resposta incompleta e em caso de resposta equivocada. No caso de acerto, as conseqüências planejadas envolveram contingências de reforço positivo. Em geral, elas consistiram em estímulo reforçador social apresentado pelo professor, apresentação de exemplos e indicação das implicações da aprendizagem. No caso de apresentação de respostas incompletas por parte do aprendiz, as conseqüências planejadas envolveram contingências de reforço positivo para a parte da resposta que estava correta e a construção de uma nova condição de ensino, em relação à parte da resposta que o aprendiz não apresentou. No caso de resposta equivocada, as conseqüências planejadas envolveram a construção de novas condições de ensino, a apresentação de perguntas relativas a conceitos pré-requisito para o comportamento-objetivo ou a solicitação de que outros sujeitos do programa apresentem a resposta, de modo que isso adquirisse a função de "modelo" para o aprendiz que apresentou a resposta equivocada.

No caso de alguns comportamentos-objetivo com alto grau de complexidade, foram planejadas mais de uma conseqüência, que variavam em relação ao gradiente natural-artificial. Quando as conseqüências planejadas eram artificiais, foi planejada também a apresentação de conseqüências gradualmente semelhantes com as conseqüências naturais, ou seja, gradualmente mais semelhantes com as conseqüências que as respostas dos aprendizes produzirão no contexto em que ele se insere. Por exemplo, como conseqüência de um comportamento-objetivo constituído pela caracterização de uma falácia, uma conseqüência natural planejada no caso de acerto por parte do aprendiz consiste na explicitação de que as características indicadas por ele são, de fato, as características do tipo de falácia caracterizado. Outra conseqüência, mais "natural", consiste na apresentação de um exemplo que ilustre uma ocorrência de falácia do tipo examinado e no destaque de que é aumentada a probabilidade de identificar ocorrências de falácias desse tipo, após tal caracterização.

H. De avaliação do programa para ensinar as classes de comportamentos constituintes da classe geral

A avaliação do programa para ensinar indivíduos a avaliarem a confiabilidade de informações foi feita a partir da avaliação e da conferência das etapas realizadas. O critério para a avaliação foi o conhecimento produzido a respeito de cada uma das etapas do processo "programação de ensino" que foram realizadas e os resultados da realização dessas etapas. Conforme foram identificados problemas na realização de alguma das etapas, o produto delas foi corrigido ou aperfeiçoado. A avaliação do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foi feita por dois cientistas (psicólogos, analistas do comportamento), até chegarem a um consenso em relação à qualidade do programa construído.

III

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" identificadas ou derivadas de uma fonte de informação não-comportamental

"Ainda é uma arte!". Essas são as expressões utilizadas por Sidman (1985, p.13) para se referir ao processo de identificar os comportamentos pré-requisitos de um comportamento que foi elencado como objetivo de ensino. De acordo com o autor, não havia até a época em que ele escreveu seu exame uma formulação sistemática das características necessárias dos comportamentos menos abrangentes de uma classe geral de comportamentos. Mas, no início do Século XXI, a identificação de comportamentos pré-requisitos continua sendo uma arte? A resposta a essa pergunta parece ser negativa: identificar comportamentos pré-requisito não continua sendo uma arte, uma vez que já existem procedimentos, estratégias e conhecimento produzidos para a identificação de comportamentos constituintes de uma classe geral, apesar de tal conhecimento ainda estar em construção, desenvolvimento e avaliação. São exemplos de procedimentos para identificar os comportamentos pré-requisitos de uma classe de comportamentos elencada como objetivo de ensino o procedimento caracterizado por Botomé (1997) e o procedimento desenvolvido por Kienen (2008) e de Viecili (2008) a partir dos trabalhos de Botomé (1997) e Mechner (1974), constituído por critérios para identificar comportamentos menos abrangentes de uma classe geral a partir dos níveis de abrangência desses comportamentos. Outro procedimento é o desenvolvido em trabalhos da professora Carolina Bori e de Silvio Paulo Botomé. Tal procedimento foi utilizado, por exemplo, por De Luca (2008), ao identificar classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral a partir de conhecimento produzido e existente acerca da classe geral de interesse.

Um dos possíveis procedimentos para identificar os comportamentos menos abrangentes constituintes de uma classe geral de comportamentos é caracterizado por Botomé (1997). O autor destaca que uma vez explicitado pelo programador de ensino o comportamento a

ser ensinado aos aprendizes de um programa, cabe ao professor identificar, segundo expressão do autor, as "aprendizes envolvidas nesse objetivo de ensino". Essa identificação pode ser feita a partir de uma pergunta a ser apresentada em relação ao comportamento-objetivo: "o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?" (Botomé, 1997, p. 2). Segundo o autor, a resposta a essa pergunta provavelmente revelará um comportamento pré-requisito (mais simples) que o comportamento em relação ao qual tal pergunta foi feita. Dois exemplos são apresentados pelo autor para ilustrar esse procedimento. Um deles é relacionado ao comportamento "resolver equações de segundo grau com duas incógnitas". A partir da pergunta sugerida pelo autor como procedimento para identificação dos comportamentos pré-requisitos de uma classe geral de comportamentos, são identificados os comportamentos "resolver equações de 1°grau com uma incógnita", "resolver equações de 1° grau com duas incógnitas" e "resolver equações de 1° grau com uma incógnita". Outro exemplo apresentado pelo autor foi em relação ao comportamento "dirigir um automóvel na cidade", em que a partir da pergunta "o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?" foram encontrados, ao total, 17 comportamentos, tais como "arrancar com o carro", "seguir sinais de trânsito" e outros ainda menos abrangentes, como "trocar marchas" e "localizar o freio de mão".

As informações existentes acerca de uma classe geral de comportamentos consistem em outra possibilidade para identificar as classes de comportamentos menos abrangentes dessa classe geral de comportamentos. A identificação de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral a partir de informações acerca da classe geral de interesse foi o procedimento utilizado, por exemplo, por De Luca (2008), ao caracterizar os componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Esse autor utilizou como fonte de informação o primeiro capítulo do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida,* de Sergio Navega (2005), intitulado *Criando conhecimento através da argumentação*. Como procedimento, De Luca (2008) selecionou trechos desse capítulo e identificou neles as informações que se referiam a possíveis componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral. A partir dos componentes de comportamentos identificados, o autor nomeou possíveis classes de comportamentos constituintes da classe

"avaliar a confiabilidade de informações". Como resultado, o autor identificou 433 nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", aumentando a visibilidade acerca das classes de comportamentos que constituem a classe geral, a probabilidade de ensino dessas classes de comportamentos e de intervenções profissionais sobre a classe geral de comportamentos de interesse.

Procedimento semelhante foi utilizado por Luiz (2008), que utilizou dois capítulos de livros relativos ao subcampo de atuação do psicólogo denominado "Orientação Profissional" como fonte de informação para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral "programar a vida profissional". Em geral, é essa a classe de comportamentos que constitui o comportamento-objetivo de programas de orientação profissional. A autora identificou 302 classes de comportamentos constituintes da classe geral "programar a vida profissional". Viecili (2008) e Kienen (2008), por sua vez, também identificaram classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral de comportamentos a partir de conhecimento existente sobre as classes gerais de interesse. A primeira autora investigou a classe geral de comportamentos denominada "intervir sobre processos psicológicos por meio de pesquisa" e descobriu 1755 classes de comportamentos. A segunda investigou a classe "intervir sobre processos psicológicos por meio de ensino" e descobriu 1143 classes de comportamentos constituintes dessa classe geral. As duas autoras utilizaram como fonte de informação para identificar as classes de comportamentos constituintes da classe geral de interesse, textos (capítulos de livros, artigos, textos didáticos, entre outros) e também documentos em que características desses dois tipos de atuação do psicólogo eram apresentadas: o documento das diretrizes para os Cursos de graduação em Psicologia no Brasil.

A identificação das classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral a partir de literatura existente sobre a classe de interesse é também destacada por Nale (1998), que elenca múltiplos tipos de fontes de informação para esse tipo de investigação: "documentos legais que regulamentam o exercício de uma profissão (leis, resoluções do Conselho Federal de Educação, entre outros); legislação relacionada à regulamentação de um dado curso; literatura que descreve e/ou analisa funções, atribuições e atividades

desenvolvidas pelo profissional; literatura sobre ensino em determinada área; documentos elaborados por instituições de ensino que tiveram que pensar a oferta de cursos na área (grades curriculares de cursos, planos de ensino de disciplinas da área e afins, projetos pedagógicos de cursos); entrevista com professores que ministram a disciplina e disciplina afins, com especialistas na área e em áreas correlatas, com usuários de serviços; avaliações da disciplina por discentes; depoimentos de egressos; manuais e textos destinados ao ensino da disciplina, entre outros". (Nale, 1998, p. 6 da versão *online*).

Para a elaboração de um Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações", foram executados dois procedimentos (Ver Capítulo 2). No primeiro, foi utilizado como fonte de informação o capítulo *A enciclopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico*, de Sergio Navega (2005). Foi realizado um procedimento constituído por 15 etapas para identificar ou derivar classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". No segundo procedimento, foi utilizado como fonte de informação o Apêndice 1 da dissertação de mestrado desenvolvida por De Luca (2008), na qual o autor descobriu 433 classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações a partir do capítulo *Criando conhecimento através da argumentação*, também do livro *Pensamento crítico*, de Sergio Navega (2005). As classes de comportamentos apresentados no apêndice dessa dissertação foram selecionadas e organizadas em uma lista. A partir disso, é evidenciada a pergunta: "Quais as classes de comportamentos constituintes da classe geral 'avaliar a confiabilidade de informações' reveladas por meio desses dois procedimentos?".

3.1 Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" propostas a partir de literatura a respeito dessa classe geral

Na Tabela 3.1, é apresentada a quantidade de classes de comportamentos propostas a partir de cada um das duas fontes de informação utilizadas. Como consta nessa tabela, foram propostas 528 classes de comportamentos a partir da Fonte 1 a partir de componentes

identificados ou derivados de 161 trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação ou da nova redação desses trechos. Da Fonte 2, foram selecionadas 271 classes de comportamentos. Ao total, 799 nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foram reveladas a partir dessas duas fontes por meio dos procedimentos utilizados em cada uma delas.

TABELA 3.1

Quantidade total de nomes de classes de comportamentos descobertas a partir de duas fontes de informações

Fonte de informação	Quantidade	
	Trechos selecionados	**Classes de comportamentos**
(1) Navega, Sergio (2005) A Enciclopédia das falácias. Em: S. Navega. *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras* (Pp. 141 - 188). São Paulo: Publicações Intelliwise. 312 páginas.	**161**	**528**
(2) De Luca, Gabriel Gomes (2008) Apêndice 1: Nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", encontrados nos 90 trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação. Em: G. G. de Luca. *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"* (Pp. 460-478). Dissertação de Mestrado. 707 páginas. Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.		**271**
TOTAL		**799**

Nas Tabelas 3.2 a 3.11 são apresentados os nomes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" descobertos

a partir dos trechos selecionados da fonte de informação. Nessas tabelas, constam os nomes de classes de comportamentos descobertos a partir de componentes identificados ou derivados das partes destacadas dos trechos 6, 7, 46, 63, 71, 85, 91, 100, 111 e 137 ou da nova redação desses trechos. As demais tabelas contendo nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" estão apresentadas no Apêndice 1. Por sua vez, no Apêndice 2 constam os nomes de classes de comportamentos selecionadas da segunda obra utilizada como fonte de informação.

Na Tabela 3.2 são apresentados quatro nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 6 da obra utilizada como fonte de informação ou da nova redação desse trecho. A tabela é constituída por duas colunas. Na coluna à esquerda, constam o trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação e a nova redação dele. Na coluna à direita, estão mostradas as classes de comportamentos descobertas a partir do trecho. O Trecho 6 é iniciado

TABELA 3.2

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 6

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 6 "Para **atacar idéias**, é necessário **achar contra-argumentos** e **evidências em contrário**, tarefa árdua." (p. 142) ⇩ *Nova redação do Trecho 6* Para **contra-argumentar**, é necessário **construir argumentos** e **identificar evidências que possibilitem contrariar o argumento apresentado por outra pessoa**, tarefa árdua.	1. apresentar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentar) 2. identificar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumento) 3. construir argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentos) 4. identificar evidências que possibilitam contrariar o argumento apresentado por outra pessoa

pela expressão “para atacar idéias”, substituída por “para contra-argumentar” na nova redação dele. A parte “achar contra-argumentos e evidências em contrário” é modificada para a parte “construir argumentos e identificar evidências que possibilitem contrariar o argumento apresentado por outra pessoa”.

Há quatro classes de comportamento descobertas a partir da nova redação do Trecho 6, todas relacionadas ao processo contra-argumentar. As quatro classes são constituídas pelo complemento “argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa”. Os verbos que compõe as três primeiras classes são “apresentar”, “identificar” e “construir”. A quarta classe de comportamentos é constituída pelo verbo “identificar” e pelo complemento “evidências que possibilitam contrariar o argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa”.

Os nomes de classes de comportamentos descobertos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 7 da obra utilizada como fonte de informação ou da nova redação desse trecho constam na Tabela 3.3. Ao total, são apresentadas 10 nomes de classes de comportamentos. No trecho original selecionado da fonte de informação, é examinado um possível aspecto determinante do uso de ocorrências de falácias “ad hominem”: o prazer emocional sentido por quem apresenta ocorrências desse tipo de falácia. A primeira frase do trecho original, “Outro fator que, infelizmente, favorece o uso dos *ad hominens* é o ‘prazer emocional’ obtido pelo atacante, já que, em geral, a pessoa atacada se irrita”, é substituída na nova redação desse trecho pela frase “Outro aspecto que, infelizmente, aumenta a probabilidade de apresentação de falácias ad hominens é o ‘prazer emocional’ apresentado pelo indivíduo que apresenta tal tipo de falácia, já que, em geral, a pessoa que foi desqualificada se irrita”. A frase “Não é raro que esta irritação faça a pessoa perder o prumo da discussão, partindo também para ataques pessoais” é modificada e apresentada da seguinte maneira na nova redação construída para esse trecho: “É provável que essa irritação diminua o controle que a pessoa que foi desqualificada apresentava a respeito do núcleo do que estava sendo debatido, aumentando a probabilidade de ela também desqualificar o outro indivíduo”. A última frase do Trecho 7, “É claro que nesta situação vai vencer não aquele que dispõe dos melhores argumentos, mas sim aquele com maior capacidade de maltratar o oponente”, é

TABELA 3.3

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 7

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 7 "Outro fator que, infelizmente, favorece o uso dos ***ad hominens*** é o **'prazer emocional' obtido pelo atacante**, já que, em geral, **a pessoa atacada se irrita**. Não é raro que **esta irritação faça a pessoa perder o prumo da discussão, partindo também para ataques pessoais**. É claro que **nesta situação vai vencer não aquele que dispõe dos melhores argumentos, mas sim aquele com maior capacidade de maltratar o oponente**." (p. 142) ⇩ *Nova redação do Trecho 7* Outro aspecto que, infelizmente, aumenta a probabilidade de apresentação de **falácias ad hominens** é o **"prazer emocional" apresentado pelo indivíduo que apresenta tal tipo de falácia**, já que, em geral, **a pessoa que foi desqualificada se irrita**. É provável que **essa irritação diminua o controle que a pessoa que foi desqualificada apresentava a respeito do núcleo do que estava sendo debatido**, **aumentando a probabilidade de ela também desqualificar o outro indivíduo**. É claro que **nessa situação**, **o debate argumentativo tende a ser "vencido" não pelo indivíduo que apresente os argumentos mais confiáveis**, mas pelo **indivíduo que consiga desqualificar de maneira mais intensa o outro indivíduo**.	1. identificar falácia "ad hominem" apresentada para o indivíduo que avalia a confiabilidade de informações 2. identificar falácia "ad hominem" apresentada para outros indivíduos (que não o que avalia a confiabilidade de informações) 3. identificar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo durante um debate argumentativo 4. relacionar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo, durante um debate argumentativo, com "argumento" apresentado por tal indivíduo 5. identificar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo 6. relacionar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo com o 'argumento' apresentado por outra pessoa 7. identificar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo 8. relacionar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) apresentada durante um debate argumentativo com "argumento" apresentado por outra pessoa 9. identificar desqualificação do indivíduo que apresentou algum argumento 10. relacionar diminuição do controle que um indivíduo apresenta a respeito do núcleo de um debate argumentativo com uma ocorrência da falácia "ad hominem" apresentado por outro indivíduo

substituída pela seguinte frase na nova redação desse trecho: “É claro que nessa situação, o debate argumentativo tende a ser ‘vencido’ não pelo indivíduo que apresente os argumentos mais confiáveis, mas pelo indivíduo que consiga desqualificar de maneira mais intensa o outro indivíduo”.

Os dois primeiros nomes de classes de comportamentos propostos a partir da nova redação do Trecho 7 são relacionados à identificação de ocorrências de falácia “ad hominem” apresentadas em relação a diferentes tipos de pessoas. São elas: “1. identificar falácia “ad hominem” apresentada para o indivíduo que avalia a confiabilidade de informações” e “2. identificar falácia “ad hominem” apresentada para outros indivíduos (que não o que avalia a confiabilidade de informações)”. O terceiro e o quarto nome de classes de comportamentos são relacionados ao prazer emocional sentido por quem apresenta ocorrências de falácias ad hominem: “3. identificar ‘prazer emocional’ apresentado por um algum indivíduo durante um debate argumentativo” e “4. relacionar ‘prazer emocional’ apresentado por um algum indivíduo, durante um debate argumentativo, com o ‘argumento’ apresentado por tal indivíduo”. Do quinto ao oitavo nome de classes de comportamentos, o complemento é relativo à irritação que a apresentação de falácias “ad hominem” provoca em quem é alvo de ocorrências de falácias desse tipo. Os nomes dessas classes são: “5. identificar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo”, “6. relacionar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo com “argumento” apresentado por outra pessoa”, “7. identificar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo” e “8. relacionar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) apresentada durante um debate argumentativo com “argumento” apresentado por outra pessoa”. O nono nome de classes de comportamentos é relacionado à identificação da variável constituinte de falácias “ad hominem”: “9. identificar desqualificação do indivíduo que apresentou algum argumento”. O décimo nome de classe de comportamentos apresentado na Tabela 3.3 é: “10. relacionar diminuição do controle que um indivíduo apresenta a respeito do núcleo de um debate argumentativo com uma ocorrência da falácia ‘ad hominem’ apresentado por outro indivíduo”.

Na Tabela 3.4 constam os nomes de sete classes de comportamentos descobertos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 46 ou da nova redação desse trecho. As duas primeiras frases da nova redação desse trecho "A pessoa que apresenta uma falácia 'apelo à pena' ignora os argumentos que evidenciam que a informação apresentada em uma ocorrência de tal falácia é incorreta. Ela se orienta por informações que tendem a aumentar a disposição emocional de outros indivíduos como meio para tais pessoas aceitarem a informação apresentada na falácia, sem considerar premissas que possibilitam conclusões contrárias à apresentada (como na falácia acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome na Etiópia)" é uma modificação da primeira frase constituinte do trecho original: "O contra-argumento falacioso não se preocupa com isto, preocupa-se apenas em apelar à piedade dos ouvintes, falando acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome por lá". A última frase do trecho original, "Ocorre que, se esse contra-argumento for aceito e dadas essas condições de desvio de recursos, a sorte dos miseráveis etíopes vai piorar", é substituída na nova redação pela frase "Entretanto, algumas decorrências prejudiciais provavelmente seriam produzidas caso as pessoas passem a se comportar de acordo com informação apresentada nessa ocorrência da falácia 'apelo à pena'".

Os nomes das duas primeiras classes de comportamento apresentado na Tabela 3.4 são relacionados à identificação de ocorrências de falácia "apelo à pena": "1. identificar ocorrência da falácia 'apelo à pena'" e "2. identificar aceitação, por alguma pessoa, da informação de uma falácia 'apelo à pena'". O terceiro nome é relativo à caracterização de falácias desse tipo: "3. caracterizar a falácia 'apelo à pena'". O quarto e quinto nomes de classes de comportamentos apresentados na Tabela 3.4 são constituídos pelos complementos "argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia 'apelo à pena' é incorreta". O quarto nome é composto pelo verbo "identificar"; o quinto, pelo verbo "apresentar". O sexto nome de classe de comportamento é relacionado à demonstração do grau de confiabilidade apresentado por ocorrências de falácias "apelo à pena": "6. demonstrar baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia 'apelo à pena'". O nome da sétima classe apresentada na tabela é "7. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia

TABELA 3.4

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 46

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 46 "O **contra-argumento falacioso não se preocupa com isto, preocupa-se apenas em apelar à piedade dos ouvintes, falando acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome por lá**. Ocorre que, se **esse contra-argumento for aceito e dadas essas condições de desvio de recursos, a sorte dos miseráveis etíopes vai piorar**." (p. 150-151) *Nova redação do Trecho 46* A pessoa que apresenta uma **falácia apelo à pena** ignora os **argumentos que evidenciam que a informação apresentada em uma ocorrência de tal falácia é incorreta.** Ela se orienta **por informações que tendem a aumentar a disposição emocional de outros indivíduos como meio para tais pessoas aceitarem a informação apresentada na falácia, sem considerar premissas que possibilitam conclusões contrárias à apresentada (como na falácia acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome na Etiópia[21])**. Entretanto, algumas **decorrências prejudiciais provavelmente seriam produzidas caso as pessoas passem a se comportar de acordo com informação apresentada nessa ocorrência da falácia "apelo à pena"**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à pena" 2. identificar aceitação, por alguma pessoa, da informação de uma falácia "apelo à pena" 3.caracterizar a falácia "apelo à pena" 4. identificar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta 5. apresentar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta 6. demonstrar baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" 7. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo

[21] "Como você pode ser cruel e não destinar recursos internacionais à Etiópia? Pense em todos os homens, mulheres e crianças que estão morrendo de fome por lá!" – exemplo de ocorrência de falácia "apelo à pena", apresentado em Navega (2005, p. 150)

‘apelo à pena’ e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo”.

Na Tabela 3.5 constam seis nomes de classes de comportamentos descobertos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 63, selecionado da fonte de informação, ou da nova redação dele. O trecho original e a nova redação do trecho são constituídos por um exemplo de falácia “red herring” e por um exame a respeito desse tipo de falácia. O exemplo de falácia “red herring” que constitui tanto o trecho original quanto a nova redação dele é “Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?”. A frase apresentada no trecho original “Neste exemplo de Red Herring, o argumentador utiliza-se de um sutil desvio de assunto até chegar a algo irrelevante, além de diferente da alegação inicial” é substituída pela frase “Nessa ocorrência da falácia ‘red herring’, o fenômeno em exame é sutilmente modificado até que a discussão torna-se irrelevante para o exame do fenômeno em exame no debate argumentativo, além de apresentar uma conclusão diferente da apresentada na versão original de um argumento” na nova redação dele. A frase “Não é correto usar essa distorção para atacar o argumento original” é modificada e aparece da seguinte maneira na nova redação: “É um equívoco utilizar tal tipo de falácia para contrariar um argumento apresentado por alguma pessoa”. As duas últimas frases do trecho original “Essa versão falsa do argumento pode, inclusive, *ser aceitável para o oponente*. Mas esse desvio deixa sem resposta a questão original” são substituídas pelas seguintes frases na nova redação: “A ‘nova’ versão desse argumento pode, inclusive, ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado. Mas a modificação no fenômeno em exame diminui a probabilidade de produção de conhecimento a respeito do fenômeno inicialmente em exame”.

Os dois primeiros nomes de classes de comportamentos apresentados na Tabela 3.5 são relacionados à identificação de ocorrências de falácias “red herring”. Os nomes dessas classes de comportamentos são: “1. identificar ocorrências da falácia ‘red herring’”

TABELA 3.5
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 63

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 63 "**Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?**' Neste exemplo de Red Herring, o argumentador utiliza-se de um **sutil desvio de assunto até chegar a algo irrelevante**, **além de diferente da alegação inicial**. Não é correto usar essa distorção para atacar o argumento original. Essa **versão falsa do argumento pode, inclusive, *ser aceitável para o oponente***. Mas esse **desvio deixa sem resposta a questão original**." (p. 155) ⇩ *Nova redação do Trecho 63* "**Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?**" Nessa ocorrência da falácia "red herring", **o fenômeno em exame é sutilmente modificado até que a discussão torna-se irrelevante para o exame do fenômeno em exame no debate argumentativo**, além de apresentar **uma conclusão diferente da apresentada na versão original de um argumento**. É um equívoco utilizar tal tipo de falácia para contrariar um argumento apresentado por alguma pessoa. **A "nova" versão desse argumento pode, inclusive, ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado**. Mas a **modificação no fenômeno em exame diminui a probabilidade de produção de conhecimento a respeito do fenômeno inicialmente em exame**.	1. identificar ocorrências da falácia "red herring" 2. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade das informações que constituem o argumento 3. identificar versão reconstruída de um argumento anteriormente apresentado (que pode ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado) 4. comparar versão reconstruída de um argumento com a versão original do mesmo argumento 5. identificar diminuição na probabilidade de produção de conhecimento a respeito de algum aspecto de algum fenômeno, a partir da modificação do fenômeno examinado em um argumento (falácia red herring) 6. identificar qual o fenômeno que constitui o objeto de exame de algum debate argumentativo

e “2. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade das informações que constituem o argumento”. O terceiro e quarto nomes de classes de comportamentos que aparecem na tabela são constituídas pela expressão “versão reconstruída de um argumento”. O terceiro nome é “3. identificar versão reconstruída de um argumento anteriormente apresentado (que pode ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado)”. O quarto, por sua vez, é “4. comparar versão reconstruída de um argumento com a versão original do mesmo argumento”. O quinto e o sexto nomes de classes de comportamentos mostrados na tabela fazem referência ao fenômeno examinado em um processo argumentativo. Os nomes dessas duas classes de comportamentos são “5. identificar diminuição na probabilidade de produção de conhecimento a respeito de algum aspecto de algum fenômeno, a partir da modificação do fenômeno examinado em um argumento (falácia red herring)” e “6. identificar qual o fenômeno que constitui o objeto de exame de algum debate argumentativo”.

Na Tabela 3.6 são apresentados oito nomes de classes de comportamentos propostos a partir da nova redação do Trecho 71 ou dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do trecho selecionado da fonte de informação. O trecho original e a nova redação a partir dos quais tais nomes foram propostos são relacionados à falácia “non sequitur”. A primeira frase do trecho original é “O Non Sequitur ocorre quando não há conexão lógica entre as premissas e a conclusão” e é substituída na nova redação do trecho pela frase “A falácia ‘non Sequitur’ é caracterizada como a falácia em que não há implicação lógica entre as premissas e a conclusão”. A frase “Todo argumento precisa que as premissas levem-nos a crer na veracidade da conclusão”, apresentada no Trecho 71 é reescrito na nova redação dele da seguinte maneira: “Todos os argumentos necessitam ser constituídos por uma conclusão que decorra das premissas”. A frase “Os argumentos que cometem o Non Sequitur falham nesse sentido” aparece na nova redação do trecho construído da seguinte forma: “Entretanto, as falácias non sequitur não são argumentos constituídos por premissas e conclusão que apresentam tal tipo de implicação lógica”. As últimas frases de cada um desses trechos, o original e a nova redação dele são, respectivamente, “Pode até ser que a conclusão seja verdadeira, mas *não foi por causa* das premissas utilizadas” e “Nesse tipo de falácia, a conclusão pode até

ser verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada".

TABELA 3.6
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 71

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 71 "O **Non Sequitur ocorre quando não há conexão lógica entre as premissas e a conclusão**. **Todo argumento precisa que as premissas levem-nos a crer na veracidade da conclusão. Os argumentos que cometem o Non Sequitur falham nesse sentido**. Pode até ser que a **conclusão seja verdadeira**, **mas *não foi por causa* das premissas utilizadas**." (p. 157) ⇩ *Nova redação do Trecho 71* **A falácia "non Sequitur" é caracterizada como a falácia em que não há implicação lógica entre as premissas e a conclusão**. Todos os **argumentos necessitam ser constituídos por uma conclusão que decorra das premissas.** Entretanto, as falácias non sequitur não são **argumentos constituídos por premissas e conclusão que apresentam tal tipo de implicação lógica**. Nesse tipo de falácia, a **conclusão pode até ser verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada**.	1. identificar ocorrências da falácia "non sequitur" 2. caracterizar falácia "non Sequitur" 3. avaliar implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento 4. identificar necessidade de argumentos serem constituídos por uma conclusão que decorra das premissas 5. identificar as premissas de um argumento 6. avaliar validade da conclusão de um argumento 7. identificar argumentos constituídos por premissas e conclusão que não apresentam implicação lógica 8. identificar conclusão verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada

O primeiro nome de classe de comportamento descoberto a partir da nova redação do Trecho 71 é relativo à identificação de ocorrências da falácias “non sequitur” e o segundo nome, relativo à caracterização desse tipo de falácia. Os demais nomes de classes de comportamentos apresentados na tabela não são constituídos por expressões que façam referência direta às falácias “non sequitur”, mas são constituídos, por sua vez, por expressões que fazem referência às premissas e à conclusão de um argumento. O terceiro nome que aparece na tabela é “3. avaliar implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento”; o quarto nome, “4. identificar necessidade de argumentos serem constituídos por uma conclusão que decorra das premissas”; o quinto, “5. identificar as premissas de um argumento”; o sexto, “6. avaliar validade da conclusão de um argumento”; o sétimo, “7. identificar argumentos constituídos por premissas e conclusão que não apresentam implicação lógica”; o oitavo nome de classe de comportamento, por fim, é “8. identificar conclusão verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada”.

Quatro nomes de classes de comportamentos descobertos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 85 ou da nova redação dele estão apresentados na Tabela 3.7. O trecho original e a nova redação dele são constituídos pela definição da falácia “descida escorregadia” e por um exemplo desse tipo de falácia. Enquanto a primeira frase do trecho original é “Uma forma interessante de combater a Descida Escorregadia é pelo uso de um contra-exemplo irônico, mas que usa a mesma técnica”, a primeira frase da nova redação é “Um procedimento para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia ‘descida escorregadia’ consiste em apresentar um exemplo irônico desse mesmo tipo de falácia, constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado”. O exemplo de falácia “descida escorregadia” que constitui o trecho original e a nova redação é “Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos”.

Os dois primeiros nomes de classes de comportamentos apresentados na Tabela 3.7 são relacionados à demonstração do equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia “descida

TABELA 3.7

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 85

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 85 "Uma **forma interessante de combater a Descida Escorregadia é pelo uso de um contra-exemplo irônico, mas que usa a mesma técnica**: **'Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos**." (p. 162) ⇩ *Nova redação do Trecho 85* Um **procedimento para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia"** consiste em **apresentar um exemplo irônico desse mesmo tipo de falácia , constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado**. Por exemplo: **"Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos**".	1. avaliar procedimentos para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" 3. apresentar exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado 4. construir exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado

escorregadia". Esses nomes de classes de comportamentos são: "1. avaliar procedimentos para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia 'descida escorregadia'" e "2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia 'descida escorregadia'". O terceiro e o quarto nomes de classes de comportamento são constituídos pelo complemento "exemplo irônico de uma ocorrência da falácia 'descida escorregadia' e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado". O terceiro nome de classe de comportamento é composto pelo verbo "apresentar"; o quarto nome, pelo verbo "construir".

Na Tabela 3.8 constam seis nomes de classes de comportamentos descobertos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 91 ou da nova redação dele. Esse trecho e a nova redação dele são constituídos por uma analogia e pelo exame das situações em que analogias são usadas adequadamente. O exemplo de analogia que compõe o trecho original e a nova redação é "O amante latino é o nosso monstro do lago Loch Ness, uma lenda que de tempos em tempos aparece para aumentar o turismo e a nossa auto-imagem". A segunda frase do Trecho 91, "Esse é um bom uso de analogia, pois garante maior compreensibilidade para os conceitos que quer esclarecer", é substituída pela frase "Esse é uma ocorrência de analogia utilizada com uma função apropriada, como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno", constituinte da nova redação. A frase "Em outros casos, a analogia é usada como antiexemplo, para comunicar o oposto do que parece ser a intenção" aparece escrita da seguinte maneira na nova redação do trecho: "Em outras ocorrências, a analogia é utilizada como antiexemplo, para indicar o oposto do que parece ser apresentado".

Os dois primeiros nomes de classes de comportamentos apresentados na Tabela 3.8 fazem referência à função com que uma analogia é utilizada. Esses dois nomes de classes de comportamentos são: "1. identificar ocorrência de analogias utilizadas com diferentes funções" e "2. avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada". O terceiro, quarto e quinto nomes de classes de comportamentos são constituídos pela expressão "evento ou fenômeno em relação ao qual a analogia é utilizada". São eles: "3. avaliar semelhança de uma analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a analogia é utilizada", "4. identificar evento ou fenômeno em relação ao qual uma ocorrência de analogia é utilizada" e "5. relacionar

TABELA 3.8

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 91

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 91 "**'O amante latino é o nosso monstro do lago Loch Ness, uma lenda que de tempos em tempos aparece para aumentar o turismo e a nossa auto-imagem'**. Esse é um **bom uso de analogia**, pois garante **maior compreensibilidade para os conceitos que quer esclarecer**. Em outros casos, a **analogia é usada como antiexemplo, para comunicar o oposto do que parece ser a intenção**." (p. 163-164) ⇩ *Nova redação do Trecho 91* "**O amante latino é o nosso monstro do lago Loch Ness, uma lenda que de tempos em tempos aparece para aumentar o turismo e a nossa auto-imagem"**. Esse é uma **ocorrência de analogia** utilizada **com uma função apropriada, como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno**. Em outras ocorrências, a **analogia é utilizada como antiexemplo**, para indicar o oposto do que parece ser apresentado.	1. identificar ocorrência de analogias utilizadas com diferentes funções 2. avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada 3. avaliar semelhança de uma analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a analogia é utilizada 4. identificar evento ou fenômeno em relação ao qual uma ocorrência de analogia é utilizada 5. relacionar analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a ocorrência de analogia é utilizada 6. identificar analogia utilizada como antiexemplo

analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a ocorrência de analogia é utilizada". O sexto nome de classe de comportamento apresentado na tabela é "6. identificar analogia utilizada como antiexemplo".

O Trecho 100, a nova redação construída dele e os nomes de classes de comportamentos propostos a partir da nova redação desse trecho ou dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas desse trecho constam na Tabela 3.9. O trecho original e a nova redação são relacionados à definição das falácias "da composição". A primeira frase do trecho original "Esta falácia [Da composição] vem do erro de assumir que aquilo que é verdadeiro sobre as partes de alguma coisa também é verdadeiro para o todo" é substituída na nova redação pela frase "A falácia 'da composição' consiste na falácia em que alguma característica das partes constituintes de um evento ou fenômeno é generalizada, equivocadamente, para tal evento ou fenômeno". A frase "A falácia fica mais 'gritante' quando o todo é notavelmente diferente, em termos de propriedades, do que quando se compara as partes individuais", apresentada no trecho original é modificada e é apresentada da seguinte maneira na nova redação: "Uma ocorrência desse tipo de falácia fica bem evidente quando as características do evento ou fenômeno examinado na informação que constitui a ocorrência da falácia 'da composição' são notavelmente diferentes das características de suas partes constituintes". A última frase "Isso costuma ser apresentado quando a relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno é complexa e imprevisível" da nova redação consiste na modificação da última frase do trecho original: "Isto costuma ocorrer quando essas partes atuam entre si de maneira complexa e imprevisível".

O primeiro nome de classe de comportamento que aparece na Tabela 3.9 é relacionado à identificação de ocorrências de falácias "da composição" e o segundo, à caracterização desse tipo de falácia. O terceiro nome apresentado faz referência à identificação da variável nuclear desse tipo de falácia: "3. identificar generalização equivocada de características das partes constituintes de um evento ou fenômeno para o evento ou fenômeno que tais partes compõem". O quarto e o quinto nome de classe de comportamento são constituídos pelo complemento "partes constituintes de um evento ou fenômeno". O primeiro desses

TABELA 3.9

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 100

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 100 "**Da composição** [sub-título] **Esta falácia vem do erro de assumir que aquilo que é verdadeiro sobre as partes de alguma coisa também é verdadeiro para o todo**. A falácia fica mais 'gritante' quando **o todo é notavelmente diferente, em termos de propriedades, do que quando se compara as partes individuais**. Isto costuma ocorrer quando essas **partes atuam entre si de maneira complexa e imprevisível**." (p. 167) ⇩ *Nova redação do Trecho 100* **Da composição** [sub-título] A **falácia "da composição" consiste na falácia em que alguma característica das partes constituintes de um evento ou fenômeno é generalizada, equivocadamente, para tal evento ou fenômeno**. Uma **ocorrência desse tipo de falácia** fica bem evidente quando as **características do evento ou fenômeno examinado na informação que constitui a ocorrência da falácia "da composição" são notavelmente diferentes das características de suas partes constituintes**. Isso costuma ser apresentado quando a **relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno é complexa e imprevisível**.	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. caracterizar falácia "da composição" 3. identificar generalização equivocada de características das partes constituintes de um evento ou fenômeno para o evento ou fenômeno que tais partes compõem 4. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno 5. caracterizar partes constituintes de um evento ou fenômeno 6 identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação 7. caracterizar evento ou fenômeno examinado em uma informação 8. caracterizar relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno

nomes de classes de comportamentos é composto pelo verbo "identificar"; o segundo, pelo verbo "caracterizar". O complemento "evento ou fenômeno examinado em uma informação" constitui o sexto e o sétimo nome de classe de comportamento. O sexto nome é composto pelo verbo "identificar" e o sétimo, pelo verbo "caracterizar". O oitavo nome de classe de comportamento apresentado na tabela é "8. caracterizar relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno".

Na Tabela 3.10 são mostrados os nomes de classes de comportamentos propostos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 111 ou da nova redação dele. Ao total, constam na tabela sete nomes de classes de comportamentos. O Trecho 111 e a nova redação dele, a partir do qual tais nomes de classes de comportamentos foram descobertos, consistem em um exame a respeito da falácia "da equivocação" e são constituídos por um exemplo desse tipo de falácia. A primeira frase do trecho original, "Nesta falácia [da equivocação], usa-se uma palavra ou noção que possui dois sentidos diferentes", é substituída pela frase "Falácia da Equivocação [sub-título] A falácia da "Equivocação" é a falácia constituída por expressões com significados distintos ao longo de tal falácia" na nova redação do trecho. A frase "Em geral, durante a própria falácia usa-se ora um desses sentidos, ora o outro, tipicamente mudando de premissa para premissa ou de premissa para a conclusão" apresentada no trecho original, aparece "diluída" em duas frases que constituem a nova redação do trecho: "Em geral, em uma ocorrência desse tipo de falácia, o significado de uma ou mais expressões é modificado ao longo da ocorrência dessa falácia. É o caso, por exemplo, de uma expressão que aparece em premissas diferentes ou em uma premissa e na conclusão de um 'argumento', mas com significado distinto em cada uma dessas partes de um 'argumento'". O exemplo de falácia "da equivocação" que consta tanto no trecho original quanto na nova redação dele é "Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco".

Há na Tabela 3.10 sete nomes de classes de comportamentos. O primeiro nome faz referência à identificação de ocorrência da falácia "da equivocação" e o segundo, à identificação da variável nuclear desse tipo de falácia. Esses nomes são, respectivamente, "1. identificar ocorrências da falácia 'da equivocação'" e "2. identificar expressão apresentada em

TABELA 3.10

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 111

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 111 "**Falácia da equivocação** [sub-título] **Nesta falácia, usa-se uma palavra ou noção que possui dois sentidos diferentes**. Em geral, durante a própria falácia usa-se ora **um desses sentidos**, ora o outro, tipicamente **mudando de premissa para premissa ou de premissa para a conclusão**. [Exemplo:] **Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco**." (p. 169) ⇩ *Nova redação do Trecho 111* **Falácia da Equivocação** [sub-título] A **falácia da "Equivocação" é a falácia constituída por expressões com significados distintos ao longo de tal falácia**. Em geral, em uma **ocorrência desse tipo de falácia**, o **significado de uma ou mais expressões é modificado ao longo da ocorrência dessa falácia**. É o caso, por exemplo, de uma **expressão que aparece em premissas diferentes ou em uma premissa e na conclusão de um "argumento"**, mas com **significado distinto em cada uma dessas partes de um "argumento"**. Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: "**Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco**".	1. identificar ocorrências da falácia "da equivocação" 2. identificar expressão apresentada em uma informação utilizada com significados distintos ao longo de tal informação 3. caracterizar falácia "da equivocação" 4. avaliar o significado das expressões apresentadas em uma informação 5. relacionar expressões constituintes de uma informação com o evento ou fenômeno ao qual elas se referem 6. comparar o significado das expressões apresentadas em uma informação entre si 7. identificar modificação do significado de alguma expressão ao longo em uma informação

uma informação utilizada com significados distintos ao longo de tal informação". O terceiro nome faz referência à caracterização desse tipo de falácia: "3. caracterizar falácia 'da equivocação'". O quarto nome de classe de comportamento é constituído pelo complemento "significado das expressões apresentadas em uma informação" e pelo verbo "avaliar". O complemento dos outros nomes de classes de comportamentos apresentados na tabela fazem referência às expressões que constituem uma informação. Esses nomes de classes de comportamentos são: "5. relacionar expressões constituintes de uma informação com o evento ou fenômeno ao qual elas se referem", "6. comparar o significado das expressões apresentadas em uma informação entre si" e "7. identificar modificação do significado de alguma expressão ao longo em uma informação".

Na Tabela 3.11 são mostrados os nomes de classes de comportamentos propostos a partir dos componentes identificados ou derivados das partes destacadas do Trecho 137 selecionado da obra utilizada como fonte de informação ou da nova redação dele. Esse trecho consiste em um exame a respeito das características das falácias do tipo "afirmando o conseqüente". A primeira parte do trecho original "Esta falácia [afirmando o conseqüente] tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade é inválida. É uma das falácias formais. O formato geral dessa falácia é este (...)" é substituído pela parte na nova redação dele "A falácia "afirmando o conseqüente" tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade não o é. Ela é uma das falácias formais. A estrutura básica desse tipo de falácia é a seguinte (...)". Tanto no trecho original quanto na nova redação, é apresentada a representação da estrutura básica desse tipo de falácia ("Se P então Q / Ocorreu Q / Então P – ERRADO!") e um exemplo: "Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto ele está sem combustível".

O primeiro nome de classe de comportamento que aparece na Tabela 3.11 é constituído pelo complemento "estrutura básica da falácia 'afirmando o conseqüente'". O verbo que compõe tal nome de classe é "caracterizar". O segundo nome de classe de comportamentos é relativo à caracterização desse tipo de falácia: "2. caracterizar falácia 'afirmando o conseqüente'". O terceiro nome é relacionado à identificação da variável que constitui esse tipo de falácia e o quarto, à identificação de ocorrências desse tipo de falácia. Esses nomes são os seguintes: "3. identificar evento específico considerado uma "conseqüência" de outro

evento devido a uma regra que indica que, caso o evento que é considerado causa ocorra, o evento que é considerado a 'conseqüência' irá ocorrer" e "4. identificar ocorrências da falácia 'afirmando o conseqüente'".

TABELA 3.11

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 137

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 137 "**Afirmando o conseqüente** [sub-título] Esta falácia tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade é inválida. É uma das falácias formais. O **formato geral dessa falácia é este:** **'Se P então Q** **Ocorreu Q ERRADO!** **Então, P'** [exemplo] **'Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto ele está sem combustível'**." (p. 179) ⇩ *Nova redação do Trecho 137* "**Afirmando o conseqüente** [sub-título] A **falácia "afirmando o conseqüente"** tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade não o é. Ela é uma das falácias formais. A **estrutura básica desse tipo de falácia** é a seguinte: **'Se P então Q** **Ocorreu Q ERRADO!** **Então, P'** Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: **"Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto ele está sem combustível"**.	1. caracterizar estrutura básica da falácia "afirmando o conseqüente" 2. caracterizar falácia "afirmando o conseqüente" 3. identificar evento específico considerado uma "conseqüência" de outro evento devido a uma regra que indica que, caso o evento que é considerado causa ocorra, o evento que é considerado a "conseqüência" irá ocorrer 4. identificar ocorrências da falácia "afirmando o conseqüente"

3.2. A descoberta de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral aumenta a clareza a respeito do que a constitui e a probabilidade de intervenções sobre elas

O processo de identificar os comportamentos pré-requisito constituintes de um comportamento elencado como objetivo de ensino não parece mais consistir em uma "arte", tal como indicava Sidman (1985) na metade da década de 1980. Procedimentos como os desenvolvidos e utilizados por Botomé (1997), Kienen (2008), Viecili (2008), De Luca (2008), entre outros, constituem recursos para viabilizar a identificação e caracterização das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral, apesar de procedimentos com esse objetivo estarem sob avaliação e aperfeiçoamento constante. Mesmo assim, o uso de um procedimento como os desenvolvidos e utilizados por esses autores em uma fonte de natureza não–comportamental e com o objetivo de encontrar as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" viabilizou, de fato, a descoberta de múltiplas classes de comportamentos que a constituem, caracterizadas por diferentes funções. A implicação dessa descoberta envolve o aumento da clareza a respeito do que constitui a classe de comportamentos e, conseqüentemente, o aumento da probabilidade de realizar intervenções sobre ela.

O procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" viabiliza a descoberta de classes de comportamentos de diferentes abrangências constituídas por variáveis de naturezas distintas. O capítulo *A enciclopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólido*, de Sergio Navega é, como o próprio nome indica, um capítulo no qual diversos tipos de falácias são caracterizados e exemplificados. Mas as classes de comportamentos descobertas a partir de tal obra e por meio do procedimento citado não se resumem a classes de comportamentos a serem especificamente apresentadas sob controle de ocorrências de falácias de diferentes tipos. Na Tabela 3.6, consta um exemplo disso. Nessa tabela, são apresentadas as classes de comportamentos descobertas a partir do Trecho 71 selecionado da obra utilizada como fonte de informação. Tal trecho é relacionado à falácia *non sequitur* (falácia "não se segue"), mas algumas classes de comportamentos descobertas a partir dele podem ser

apresentadas sob controle não apenas de ocorrências dessa falácia, mas sob controle de quaisquer argumentos, tais como "5. identificar as premissas de um argumento" e "6. avaliar validade da conclusão de um argumento". Se, por um lado, a diversidade de contextos em que necessitam ser apresentadas as classes de comportamentos descobertas aumenta a clareza a respeito da classe geral de comportamentos constituída por essas classes, por outro, é configurada a necessidade de caracterizar, de maneira fidedigna, as relações entre tais classes de comportamentos.

A possibilidade de encontrar várias classes de comportamentos relacionadas a um processo específico consiste em uma das principais contribuições do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Na Tabela 3.2, por exemplo, é apresentado que foram descobertas múltiplas classes de comportamentos possivelmente constituintes de um processo específico: o processo "contra-argumentar". Esse último processo é apresentado no trecho 6, que consta na Tabela 3.2. Em relação a esse trecho, o procedimento utilizado possibilitou a descoberta de quatro classes de comportamentos possivelmente constituinte do processo "contra-argumentar", aumentando a clareza acerca do que o constitui e, conseqüentemente, aumentando a probabilidade de que tal processo (o "contra-argumentar") possa ser desenvolvido.

Outro importante resultado produzido pelo procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" consiste na possibilidade de serem identificadas classes constituintes de cadeias comportamentais. Na Tabela 3.2, por exemplo, as classes de comportamentos apresentadas possivelmente constituem uma cadeia comportamental: "1. apresentar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentar)", "2. identificar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumento)", "3. construir argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentos)" e "4. identificar evidências que possibilitam contrariar o argumento apresentado por outra pessoa"

Como, em geral, cada trecho faz referência a um processo específico (o trecho 6, por exemplo, faz referência ao processo "contra-

argumentar" – Tabela 3.2; o trecho 71 faz referência à falácia *non sequitur* - Tabela 3.6), o processo de identificação de comportamentos a partir de literatura existente a respeito desse comportamento viabiliza a identificação de diversas classes de comportamentos relacionadas ao processo a que é feito referência no trecho. Uma vez que as classes de comportamentos identificadas a partir de um trecho tendem a ser relacionadas a esse processo, é alta a probabilidade de serem identificadas classes de comportamentos constituintes de cadeias comportamentais. Disso decorre que a partir de um único trecho, é possível a descoberta de processos comportamentais relativamente "completos", tais como o são as cadeias comportamentais.

As possíveis cadeias comportamentais que podem ser descobertas por meio do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" podem ser constituídas por comportamentos de diferentes "naturezas" ou tipos. Na Tabela 3.3, por exemplo, constam 10 classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Todas elas são relacionadas à identificação da falácia *ad hominem*. As classes de comportamentos apresentadas parecem constituir uma cadeia comportamental, na qual a pessoa identifica uma ocorrência de falácia *ad hominem*, após identificar irritação em si próprio, determinada pela ocorrência da falácia *ad hominem*. A descoberta de classes de comportamentos de "naturezas" distintas, como a classe na qual cabe a pessoa ficar sob controle das próprias emoções, aumenta muito a clareza acerca da classe geral de comportamentos, exemplificada pelos dados da Tabela 3.3 pela sofisticada relação de controle a ser identificada pela pessoa entre sua própria irritação e a ocorrência de uma falácia *ad hominem*.

Por mais que o procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" seja realizado em uma fonte de informação específica, a realização de tal procedimento parece complementar o que é apresentado na fonte de informação. No caso da realização de tal procedimento no capítulo *A enciclopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005), são revelados múltiplos comportamentos a serem apresentados sob controle de ocorrências de falácias. Uma vez que no capítulo construído pelo autor são enfatizadas as características das

falácias e indicados exemplos de cada uma delas, a descoberta de comportamentos a partir de tal obra a complementa, explicitando um aspecto pouco enfatizado na obra de Navega (2005): os comportamentos que cabe a uma pessoa apresentar ao ficar sob controle de ocorrências alguma falácia.

Alguns dos comportamentos que cabe a uma pessoa apresentar ao ficar sob controle de falácias são ilustrados pelas classes de comportamentos apresentadas na Tabela 3.4. Nessa tabela, constam múltiplos comportamentos a serem apresentados sob controle de falácias, comportamentos que vão desde a sua identificação quanto à demonstração do baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia de um tipo específico. Tais comportamentos são os seguintes: "1. identificar ocorrência da falácia "apelo à pena", "2. identificar aceitação, por alguma pessoa, da informação de uma uma falácia 'apelo à pena'", "3.caracterizar a falácia 'apelo à pena ", "4. identificar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia 'apelo à pena' é incorreta", "5. apresentar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia 'apelo à pena' é incorreta", "6. demonstrar baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e "7. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia 'apelo à pena' e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo".

Ainda em relação às falácias ou, mais especificamente, a respeito de classes de comportamentos a serem apresentadas sob controle de ocorrências de falácias de diferentes tipos, alguns comportamentos descobertos por meio do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral são relacionados à identificação da variável nuclear de falácias de diferentes tipos. Tais comportamentos são exemplificados por algumas classes de comportamentos apresentadas na Tabela 3.5: "2. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade das informações que constituem o argumento" e "3. identificar versão reconstruída de um argumento anteriormente apresentado (que pode ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado)". O desenvolvimento de classes de comportamentos constituídas pela identificação da variável nuclear de falácias de

diferentes tipos parece ser fundamental para aumentar a clareza que a pessoa que avalia a confiabilidade de informações tem acerca dos estímulos que cabe a ela ficar sob controle ao identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos.

Ainda outras classes de comportamentos descobertas a partir do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações são relacionadas a comportamentos relativos à função de uma informação. Na Tabela 3.8, por exemplo, é apresentada a classe "2. avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada" descoberta a partir do Trecho 91. Classes de comportamentos relacionadas à avaliação da função de um tipo específico de informações parece consistir em uma importante contribuição, uma vez que evita à pessoa "satanizar" tipos específicos de informações (por exemplo, alguém que considera, indiscriminadamente, que metáforas ou analogias constituem um problema). Além disso, viabiliza à pessoa identificar com mais clareza em quais contextos (ou sob controle de quais estímulos antecedentes) necessitam ser constituídos os comportamentos-objetivo do aprendiz.

Na Tabela 3.9, constam comportamentos-objetivo relacionados ao fenômeno examinado em um argumento. Esse parece ser um processo que muito pouco é caracterizado em obras de Lógica. Por conseqüência, a descoberta de classes de comportamentos relacionadas a isso parece complementar essa lacuna, costumeiramente pouco enfatizada em obras onde o processo "argumentação" é examinado. Tais classes são as seguintes: "4. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno", "5. caracterizar partes constituintes de um evento ou fenômeno", "6 identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação", "7. caracterizar evento ou fenômeno examinado em uma informação" e "8. caracterizar relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno". Tais classes parecem viabilizar alguns importantes processos a serem realizados durante um debate ou mesmo uma conversa, tal como ficar sob controle do evento ou fenômeno que efetivamente está sendo examinado, diminuindo a probabilidade de que uma conversa chegue ao fim não porque o assunto foi "esgotado", mas porque as pessoas que participaram do debate ou da conversa ficam sob controle de variáveis secundárias daquilo que está sendo examinado, diminuindo a probabilidade, por exemplo, de que o "assunto" do debate

ou da conversa seja modificado por alguém que, inadvertidamente, nem percebe que está fazendo isso.

Também foram descobertas classes de comportamentos relacionadas à constante avaliação a respeito dos referentes de um discurso. Classes dessa natureza são as seguintes: “4. avaliar o significado das expressões apresentadas em uma informação”, “5. relacionar expressões constituintes de uma informação com o evento ou fenômeno ao qual elas se referem”, “6. comparar o significado das expressões apresentadas em uma informação entre si” e “7. identificar modificação do significado de alguma expressão ao longo em uma informação” (Tabela 3.10). A avaliação dos referentes de um discurso parece consistir em um importante processo para que duas pessoas conversem entre si e “compreendam” umas as outras e, por conta disso, a descoberta dessas classes constitui uma importante contribuição, viabilizada e produzida pelo procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”.

O procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos utilizado no Capítulo V do livro de Sergio Navega, viabilizou a descoberta de múltiplos comportamentos. Tal multiplicidade não é configurada apenas pela quantidade de classes de comportamentos, mas também, e talvez principalmente, pela natureza das variáveis constituintes das classes de comportamentos. A diversidade das variáveis constituintes das classes de comportamentos identificadas sugere que a caracterização da classe de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações” tende a produzir, como conseqüência, um aumento significativo da clareza que as pessoas tem a respeito dessa classe de comportamentos. De forma geral, a implicação desse processo consiste no aumento da probabilidade de intervenções profissionais sobre elas. No caso da caracterização da classe de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações” a implicação mais diretamente relacionada à identificação das classes de comportamentos consiste no aumento da probabilidade de ensino dos comportamentos dessa classe de comportamentos. A organização das classes de comportamentos identificadas em um sistema comportamental parece constituir o passo necessário para que o aumento da probabilidade de ensino dos comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações” seja efetivamente garantido.

IV

Um sistema comportamental da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

Quais as possíveis relações entre as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral? Essa parece ser uma pergunta que necessita ser realizada por um programador de ensino após ele ter identificado as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamento por ele caracterizada. A função do processo de descobrir classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral é o aumento da clareza a respeito do que a constitui e o conseqüente aumento da probabilidade de desenvolvimento dessa classe de comportamentos. O procedimento realizado por De Luca (2008), Luiz (2008), Kienen (2008) e Viecili (2008), que descobriram as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral a partir de observação indireta realizada em literatura acerca da classe geral a ser caracterizada constitui um recurso para caracterizar uma classe geral de comportamentos. Mas a descoberta do que constitui uma classe geral de comportamentos não costuma ser suficiente para orientar intervenções sobre tais classes de comportamentos. Por conta disso, outros processos podem (talvez necessitem) ser realizados por um programador de ensino para que a probabilidade de desenvolvimento desses comportamentos seja efetivamente alta. Um desses processos é o denominado "decomposição de comportamentos", definido pela proposição das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral.

O procedimento caracterizado por Botomé (1997) a partir do qual classes de comportamentos constituintes de uma classe de comportamentos elencada como objetivo de ensino são reveladas por meio da pergunta "o que um aprendiz precisa estar apto para...?" constitui um procedimento de "decomposição de comportamentos". De acordo com o autor, a descoberta das classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe mais abrangente pode ser representada, segundo o autor, a partir da construção de um "mapa de ensino" (expressão metafórica que faz referência a um sistema comportamental), constituído por uma representação da decomposição realizada no qual as

classes de comportamentos mais abrangentes são dispostas à esquerda e as classes de comportamentos menos abrangentes, à esquerda. Tal representação viabiliza a explicitação das relações de dependência entre as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral.

O final do processo "decomposição do comportamento-objetivo" a partir da pergunta apresentada por Botomé (1997) termina, segundo o próprio autor, quando forem identificadas classes de comportamentos que os aprendizes do programa de ensino provavelmente já são capazes de apresentar (ou seja, comportamentos constituintes do repertório de entrada do aprendiz). Um mapa de ensino foi um dos produtos da caracterização do comportamento empático realizada por Vettorazzi e colaboradores (2005), que identificaram 25 comportamentos constituintes desse comportamento a partir da pergunta indicada por Botomé (1997): "o que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?". Essa também foi a pergunta utilizada por Mattana (2004), em uma investigação cujo objetivo foi identificar os comportamentos de um terapeuta comportamental. A partir do procedimento caracterizado por Botomé (1997), a autora identificou 230 nomes de comportamentos que constituem possíveis objetivos de ensino para a formação desse tipo de profissional.

Há outros procedimentos para identificação e organização dos comportamentos menos abrangentes de uma classe geral, além do procedimento caracterizado por Botomé (1997) e dos utilizados por De Luca (2008), Luiz (2008), Kienen (2008) e Viecili (2008). Essas duas autoras propuseram a partir de trabalhos desenvolvidos por Botomé (1977) e Mechner (1974 – data estimada) critérios de abrangência para organizar as classes de comportamentos menos abrangentes de uma classe geral de comportamentos em um sistema comportamental. Segundo as autoras, uma classe geral de comportamentos consiste em um sistema, já que ela é composta de conjuntos de elementos logicamente organizados e constituída por unidades inter-relacionadas. Kienen (2008) e Viecili (2008) indicam critérios para organizar as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral em um sistema comportamental. O primeiro critério indicado pelas autoras consiste no grau de abrangência das classes de comportamentos constituintes da classe geral. De acordo com o procedimento utilizado por elas, após a identificação dessas classes de comportamentos, é possível a um pesquisador identificar o grau de abrangência em relação

ao qual cada uma dessas classes de comportamentos se refere. A partir desse entendimento, elas propõem cinco categorias de classificação dos graus de abrangência dessas classes de comportamentos, nomeadas da seguinte maneira: (1) "o que 'fazer'"; (2) "como 'fazer'"; (3) "com que 'fazer'"; (4) "em que situações 'fazer'"; e (5) "o que precisa decorrer do 'fazer'".

As autoras especificam os tipos de comportamentos que cabem ser alocados em cada uma dessas categorias que indicam os possíveis graus de abrangência dos comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos. Os comportamentos a serem distribuídos na categoria (1) "o que 'fazer'" são relacionados a "classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito". Na categoria (2) "como 'fazer'" são alocadas "classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito". Na terceira categoria indicada por Kienen (2008) e Viecili (2008), intitulada (3) "com que 'fazer'" são distribuídas "classes de comportamento relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito". A penúltima categoria, (4) "em que situações 'fazer'", é relacionada a "classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo". Por fim, as classes de comportamentos distribuídas na categoria (5) "o que precisa decorrer do 'fazer'" consistem em "classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo".

As categorias indicadas por Kienen (2008) e Viecili (2008) possibilitam identificar o grau de abrangência dos comportamentos menos abrangentes de uma classe geral, viabilizando identificar lacunas nos comportamentos identificados, o que, por sua vez, possibilita completar o sistema comportamental. Uma das prováveis conseqüências de completá-lo é aumentar a probabilidade de ensino desses comportamentos, a partir, por exemplo, da construção de programas de ensino em que uma das características a serem apresentadas é o princípio dos "pequenos passos" – ensino por meio de unidades gradualmente mais complexas de comportamentos. Além do critério de abrangência das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral, Kienen (2008) e Viecili (2008) ainda apresentam outros critérios para organizar tais classes de comportamentos em um sistema comportamental. Um desses critérios (baseado em Mechner, 1974 – data

estimada) é o de seqüenciamento das classes de comportamentos identificadas em um mesmo nível de abrangência. Outro critério consiste em possíveis tipos de relações existentes entre classes de comportamentos com mesmo grau de abrangência. Uma dessas possíveis relações é a de comportamentos "alternativos". De acordo com esse critério, o indivíduo pode apresentar os comportamentos de uma classe específica ou os comportamentos de outra classe específica, podendo optar pela apresentação de apenas uma delas. Ainda outra relação é a de complementaridade. Acerca dessa possível relação existente entre os comportamentos menos abrangentes de uma classe geral, Kienen (2008) e Viecili (2008) indicam que a relação de complementaridade é apresentada quando a conseqüência produzida por um dos comportamentos menos abrangentes não cria as condições para a apresentação de outro comportamento, mas ambos são necessários para a apresentação de uma classe de comportamentos mais abrangente.

A partir do procedimento de identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" e do procedimento de seleção de classes de comportamento constituintes dessa classe geral, foram evidenciadas 799 classes de comportamentos que constituem tal classe geral de comportamentos. Qual a relação entre essas classes de comportamentos? Elas estabelecem entre si relações de dependência ou de complementaridade? Existem lacunas a serem preenchidas em relação às classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações? Essas e outras perguntas consistiram estímulos para a realização do processo "organizar as classes de comportamentos constituintes da classe geral 'avaliar a confiabilidade de informações' em um sistema comportamental".

4.1. Organização de um sistema comportamental da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" para elaborar um programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos dessa classe geral

São apresentadas nas Figuras 4.1 a 4.8 classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas de acordo com o nível de abrangência dessas classes de comportamentos. Nessas figuras, há ênfase para as classes elencadas como comportamentos-objetivo do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações, que são aquelas que mais diretamente constituíram o programa. Tais classes são representadas nessas figuras com preenchimento em cinza. As caselas em branco representam possíveis classes de comportamentos constituintes das classes de comportamentos à esquerda dessas caselas em branco. Nessas figuras, as classes de comportamentos mais abrangentes estão localizadas à esquerda e elas, conseqüentemente, abrangem as classes de comportamentos que estão à direita.

Na Figura 4.1 constam as classes gerais de comportamentos constituintes da classe geral denominada "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas em um sistema comportamental. A classe de comportamentos mais abrangente apresentada na figura, localizada na categoria "ocupação geral" é a classe "avaliar a confiabilidade de informações". Há três classes de comportamentos apresentadas no segundo nível de abrangência ("OE - ocupação específica"): "avaliar diferentes relações entre informações de diferentes tipos", "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno" e "contra-argumentar".

A classe de comportamentos "avaliar diferentes relações entre informações de diferentes tipos" (OE) é constituída pela classe de comportamentos "avaliar discursos com diferentes funções", localizada no nível de abrangência "TA - tarefas componentes de uma ocupação". Essa classe, por sua vez, é constituída por três outras classes, também localizadas nesse nível de abrangência. São elas: "avaliar discursos informativos", "avaliar 'discursos' expressivos" e "avaliar 'discursos' diretivos". A classe de comportamento "avaliar discursos informativos" é constituída por três classes de comportamentos menos abrangentes, localizadas no nível de abrangência "OP – operações envolvidas em

uma tarefa": "avaliar discursos dissertativos", "avaliar discursos narrativos", "avaliar discursos descritivos". Não estão apresentadas na Figura 4.1 as classes de comportamentos menos abrangentes das classes "avaliar 'discursos' expressivos", "avaliar 'discursos' diretivos", "avaliar discursos narrativos" e "avaliar discursos descritivos".

Na Figura 4.1, não constam as classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos "avaliar discursos descritivos" (algumas delas, constam na Figura 4.2). Na Figura 4.1, é mostrado que a classe de comportamentos "avaliar discursos dissertativos" é composta por duas classes de comportamentos: "avaliar a ocorrência de argumentos" e "avaliar a ocorrência de falácias de diferentes tipos", ambas localizadas no nível de abrangência (AC – ações constituintes de uma operação). Na figura, não são apresentadas classes menos abrangentes constituintes da classe "avaliar a ocorrência de argumentos". São apresentadas duas classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar a ocorrência de falácias de diferentes tipos" no nível de abrangência. São elas: "avaliar ocorrência da falácia abc" e "avaliar ocorrência da falácia (...)". Essa última classe faz referência à avaliação de falácias de quaisquer tipos.

Na Figura 4.1, é apresentado que a classe de comportamentos "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno", localizada no nível de abrangência "OE – ocupação específica" é constituída por três classes de comportamentos menos abrangentes que ela. São as classes "avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno", "argumentar a partir de informações acerca de alguma evento ou fenômeno" e "argumentar a partir de premissas ou conclusões que constituem outros dois ou mais argumentos", localizadas no nível de abrangência "TA – tarefas componentes de uma ocupação". Não são apresentadas classes de comportamentos constituintes dessas classes localizadas nos níveis de abrangência "OP – operações envolvidas em uma tarefa", "AC – ações constituintes de uma operação" e "A – comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo".

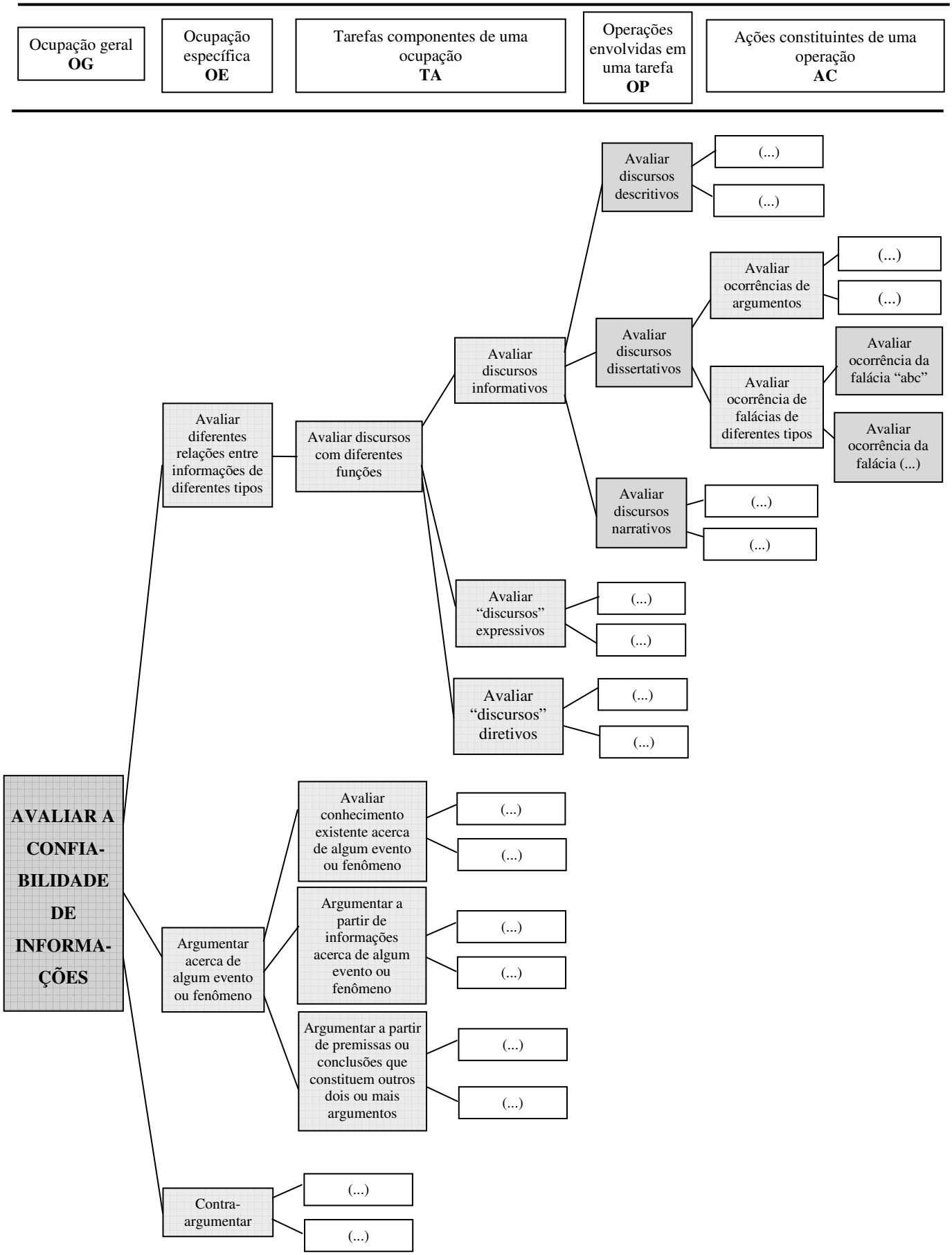


Figura 4.1. Diagrama de decomposição das classes gerais de comportamentos constituintes da classe geral denominada "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes

Na Figura 4.2, constam classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos descritivos”. Ela é localizada no nível de abrangência “OP – Operações envolvidas em uma tarefa”. Duas classes estão apresentadas no nível de abrangência “AC – Ações constituintes de uma operação”. São as classes de comportamentos: “Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la” e “Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções”.

Sete classes de comportamentos são apresentadas no nível de abrangência “A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo”: “identificar ocorrências de discursos informativos”, “identificar ocorrências de discursos expressivos”, “identificar ocorrências de discursos diretivos”, “identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos”, “identificar ocorrências de discursos descritivos”, “identificar ocorrências de discursos dissertativos” e “identificar ocorrências de discursos narrativos”.

No nível de abrangência “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”, estão apresentadas seis classes de comportamentos. São elas: “caracterizar discurso com função informativa”, “caracterizar discurso com função expressiva”, “caracterizar discurso com função diretiva”, “caracterizar discursos descritivos”, “caracterizar discursos dissertativos” e “caracterizar discursos narrativos”. Não são apresentadas classes de comportamentos alocadas no nível de abrangência “C - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”.

No nível de abrangência “D - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos de recursos para fazer algo”, constam duas classes de comportamentos: “identificar quais são as funções do discurso” e “identificar quais são os tipos de discursos informativos”.

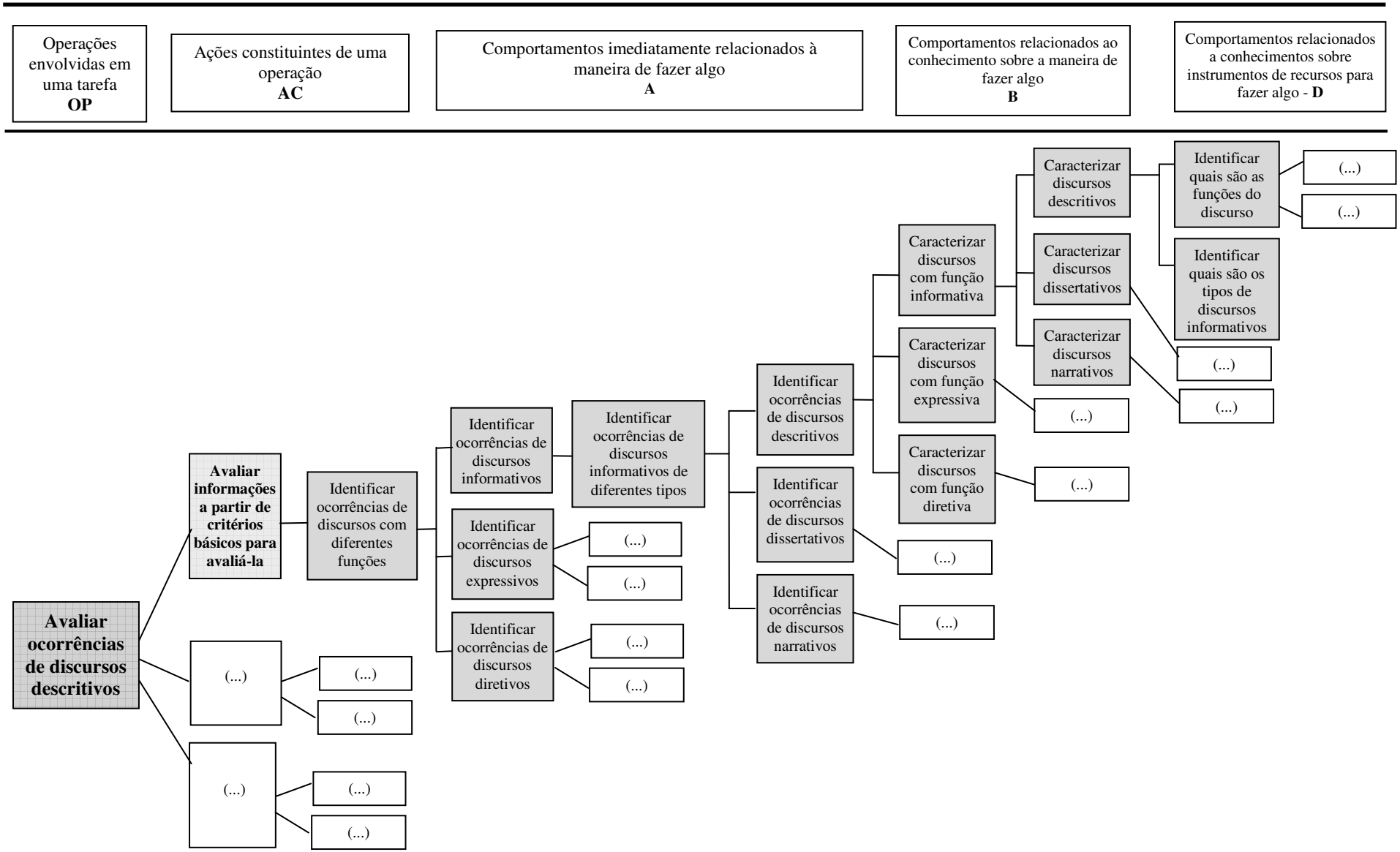


Figura 4.2. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos descritivos”, constituinte da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.3 são mostradas classes de comportamentos constituintes da classe “avaliar ocorrências de discursos descritivos” relativos a critérios a serem utilizados para avaliar unidades básicas de informações. Essa classe de comportamentos está alocada no nível de abrangência “OP – Operações envolvidas em uma tarefa”. No nível de abrangência “AC - Ações constituintes de uma operação”, consta a classe de comportamentos “avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la”. Nessa figura, não são apresentadas classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos descritivos” alocadas nos níveis de abrangência “A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” e “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”.

No nível de abrangência “C - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, constam sete classes de comportamentos, todas elas relacionadas à caracterização de diferentes critérios a serem utilizados para avaliar informações: “Caracterizar o que é a suficiência de uma informação”, “Caracterizar o que é a representatividade de uma informação”, “Caracterizar o que é a exatidão de uma informação”, “Caracterizar o que é a autoridade de uma informação”, “Caracterizar o que é a clareza de uma informação” e “Caracterizar o que é a precisão de uma informação”.

No nível de abrangência “D - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos de recursos para fazer algo”, é apresentada a classe de comportamentos “Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada”

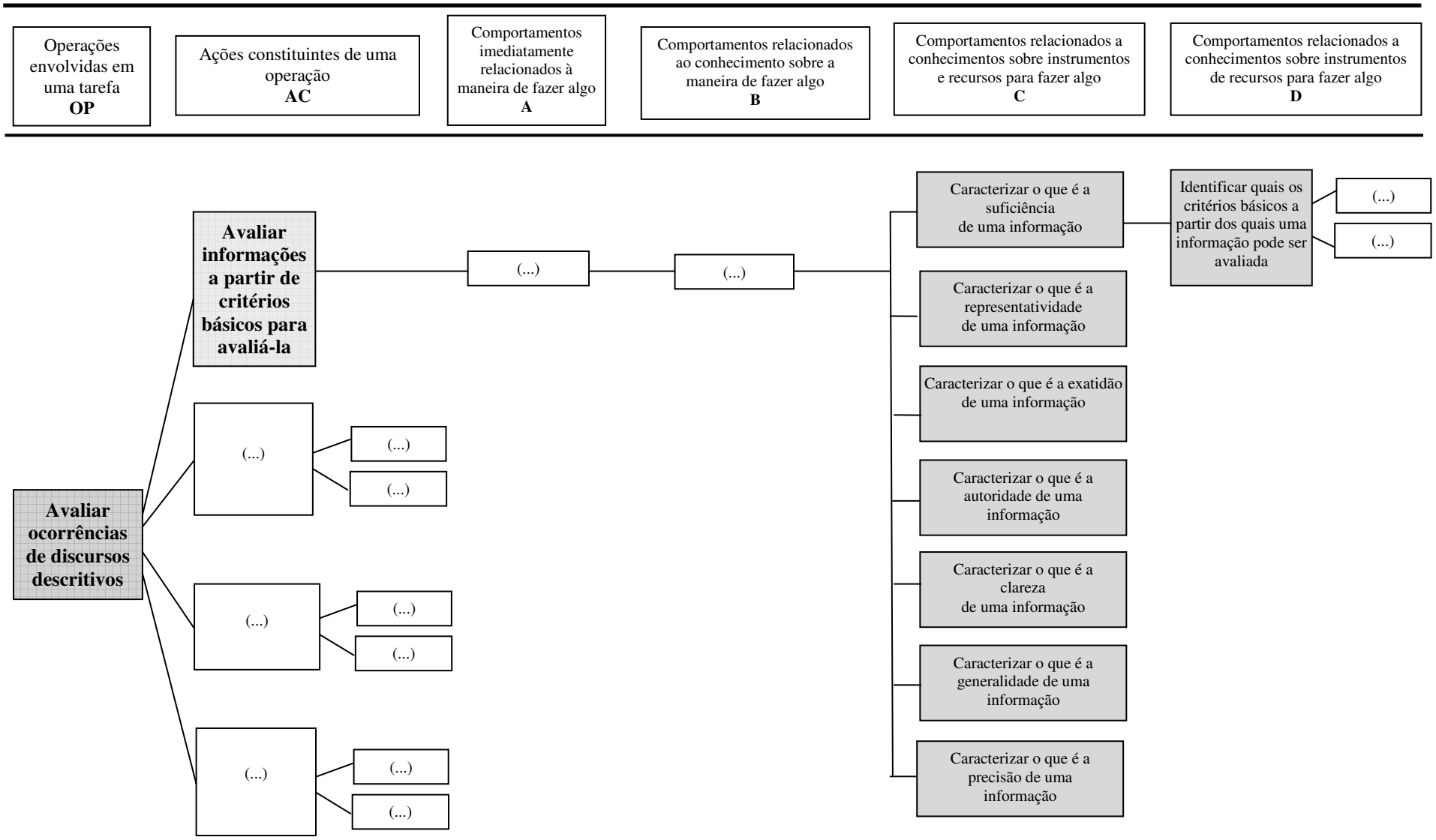


Figura 4.3. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos descritivos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar informações, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.4, constam classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos dissertativos”. Ela está alocada no nível de abrangência “OP – Operações envolvidas em uma tarefa”. No nível “AC - Ações constituintes de uma operação” constam duas classes de comportamentos. São elas: “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo” e “avaliar ocorrências do processo ‘argumentar’”.

Constam na Figura 4.4, 10 classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo”. Nove delas estão alocadas no nível de abrangência “A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo”. Essas classes de comportamentos são: “distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento”, “avaliar ocorrências de argumentos indutivos”, “avaliar ocorrências de argumentos dedutivos”, “identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento”, “identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento”, “distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos”, “distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos”, “identificar ocorrências de argumentos dedutivos” e “identificar ocorrências de argumentos indutivos”.

No nível de abrangência “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” é apresentada a classe de comportamentos “Caracterizar diferentes tipos de argumentos”. As classes de comportamentos constituintes dessa classe de comportamentos são apresentadas na Figura 4.5.

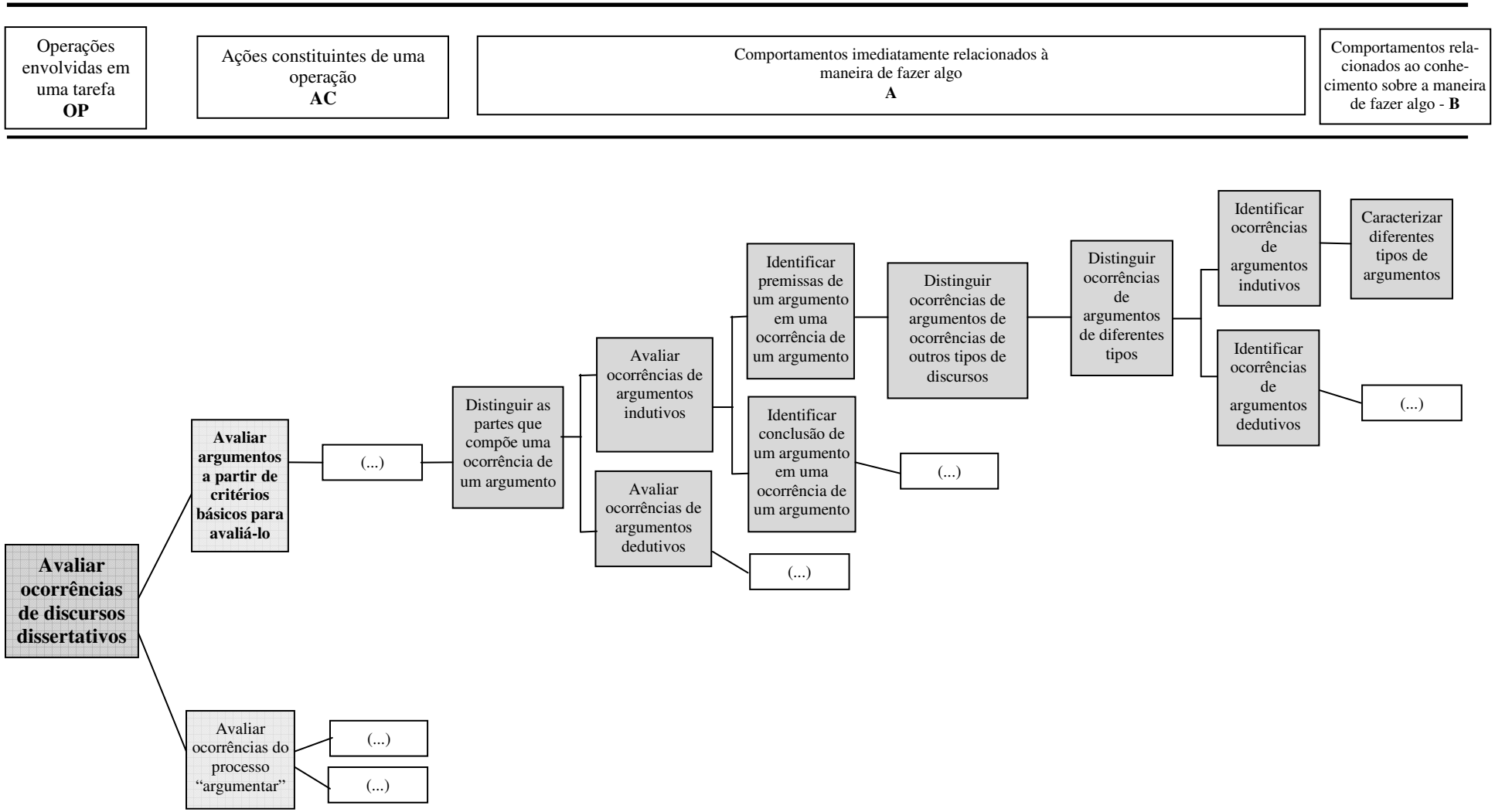


Figura 4.4. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.5 são mostradas classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “caracterizar diferentes tipos de argumentos”. Essa classe constitui a classe “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo”. Tal classe é alocada no nível de abrangência “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”. Também nessa classe estão apresentadas as classes de comportamentos “caracterizar argumentos dedutivos” e “caracterizar argumentos indutivos”.

No nível de abrangência “C - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” está apresentada a classe de comportamentos “caracterizar o que é um argumento”. Conforme consta na Figura 4.5, ela é constituída pela classe de comportamentos “caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento”. Tal classe é constituída por duas classes de comportamentos, são elas: “caracterizar o que é a premissa de um argumento” e “caracterizar o que é a conclusão de um argumento”.

No nível de abrangência “D - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos de recursos para fazer algo”, são mostradas as classes de comportamentos “identificar quais são as partes que compõe um argumento” e “identificar quais são os tipos de argumentos”.

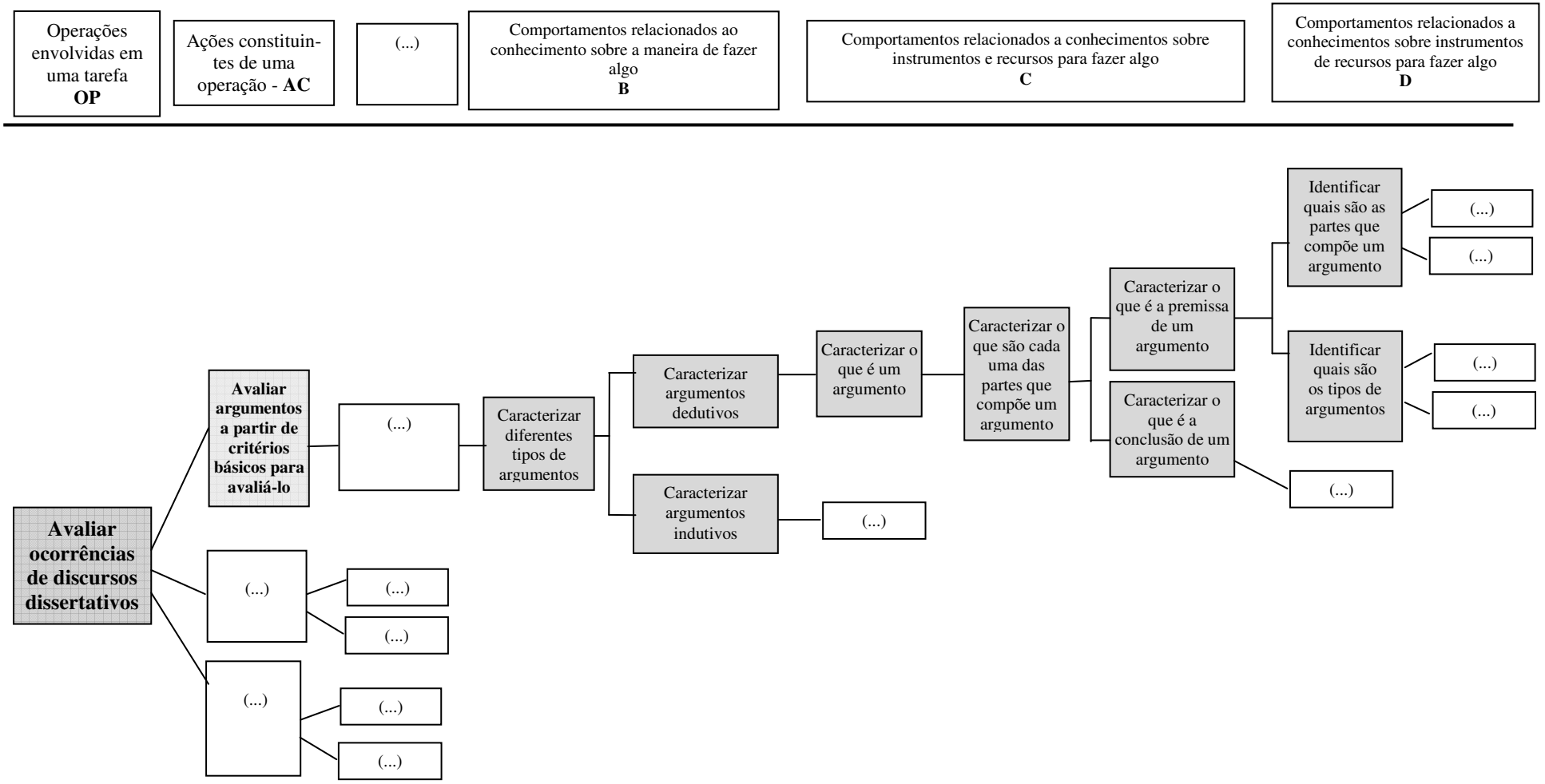


Figura 4.5. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes de comportamentos constituintes da classe "caracterizar diferentes tipos de argumentos", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.6 são apresentadas algumas das classes constituintes da classe de comportamentos “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-la”, apresentadas no nível de abrangência “AC - Ações constituintes de uma operação”. Tal classe constitui a classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos dissertativos”.

Não são apresentados na Figura 4.6 classes de comportamentos que foram distribuídas nos níveis de abrangência “A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” e “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”. No nível de abrangência “C - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, constam duas classes de comportamentos: “caracterizar o que é a validade de um argumento” e “caracterizar o que é a correção de um argumento”.

No nível de abrangência “D - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos de recursos para fazer algo”, está apresentada a classe de comportamentos “identificar os critérios a partir dos quais um argumento pode ser avaliado”.

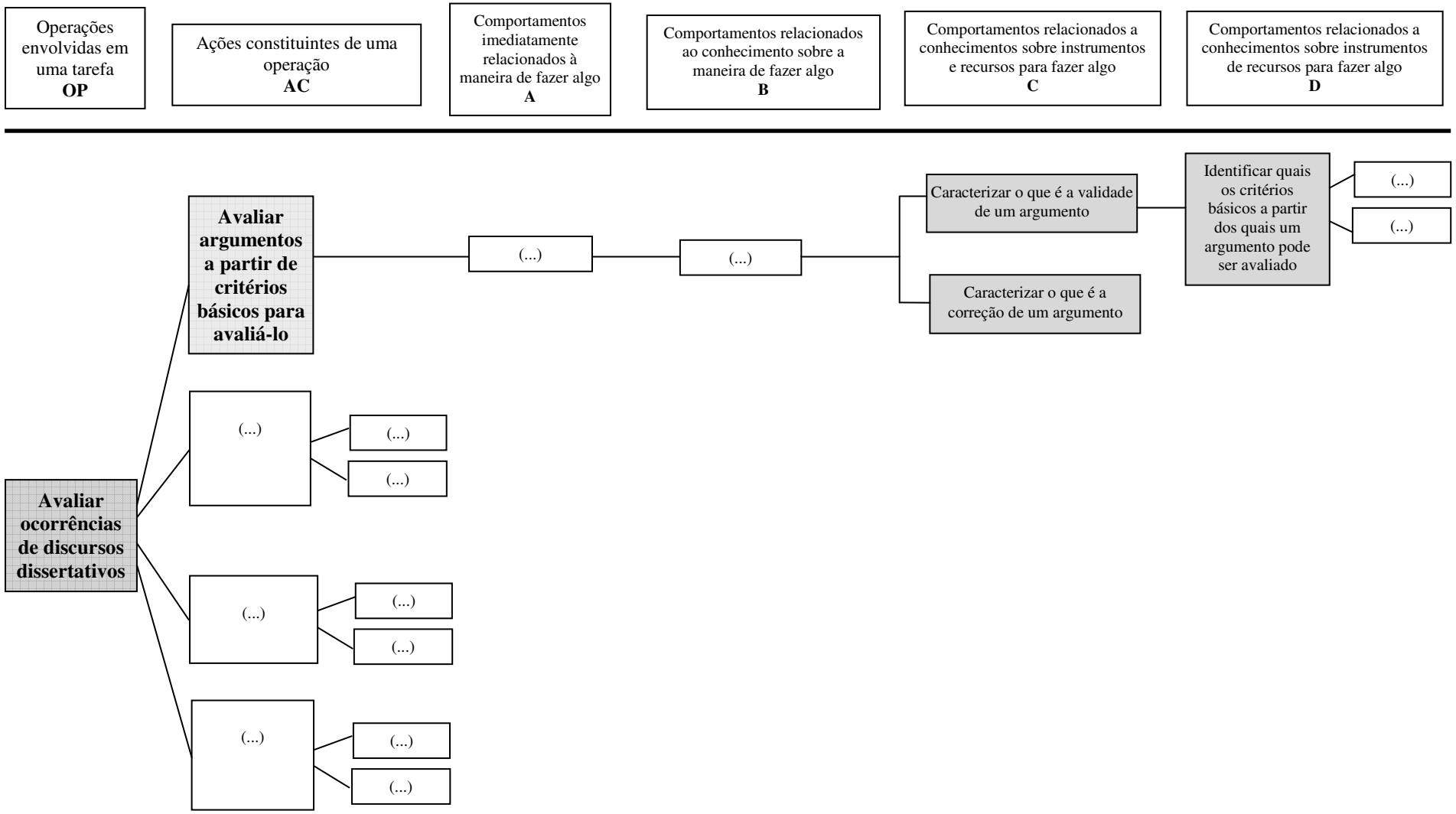


Figura 4.6. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar argumentos, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.7 estão apresentadas classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las”, alocada no nível de abrangência “AC - Ações constituintes de uma operação”. Essa classe constitui a classe de comportamentos “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo”, que, por sua vez, constitui a classe de comportamentos “avaliar ocorrências de discursos dissertativos”.

Não são apresentadas classes de comportamentos constituintes da classe de comportamentos “avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las” alocadas nos níveis de abrangência “A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” e “B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”.

Quatro classes de comportamentos são apresentadas no nível de abrangência “C - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, todas elas relacionadas à caracterização de critérios básicos para avaliar as premissas de um argumento. Essas classes de comportamentos são: “caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento”, “caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento”, “caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento” e “caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento”.

No nível de abrangência “D - Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos de recursos para fazer algo”, consta a classe de comportamentos “identificar quais são os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas”.

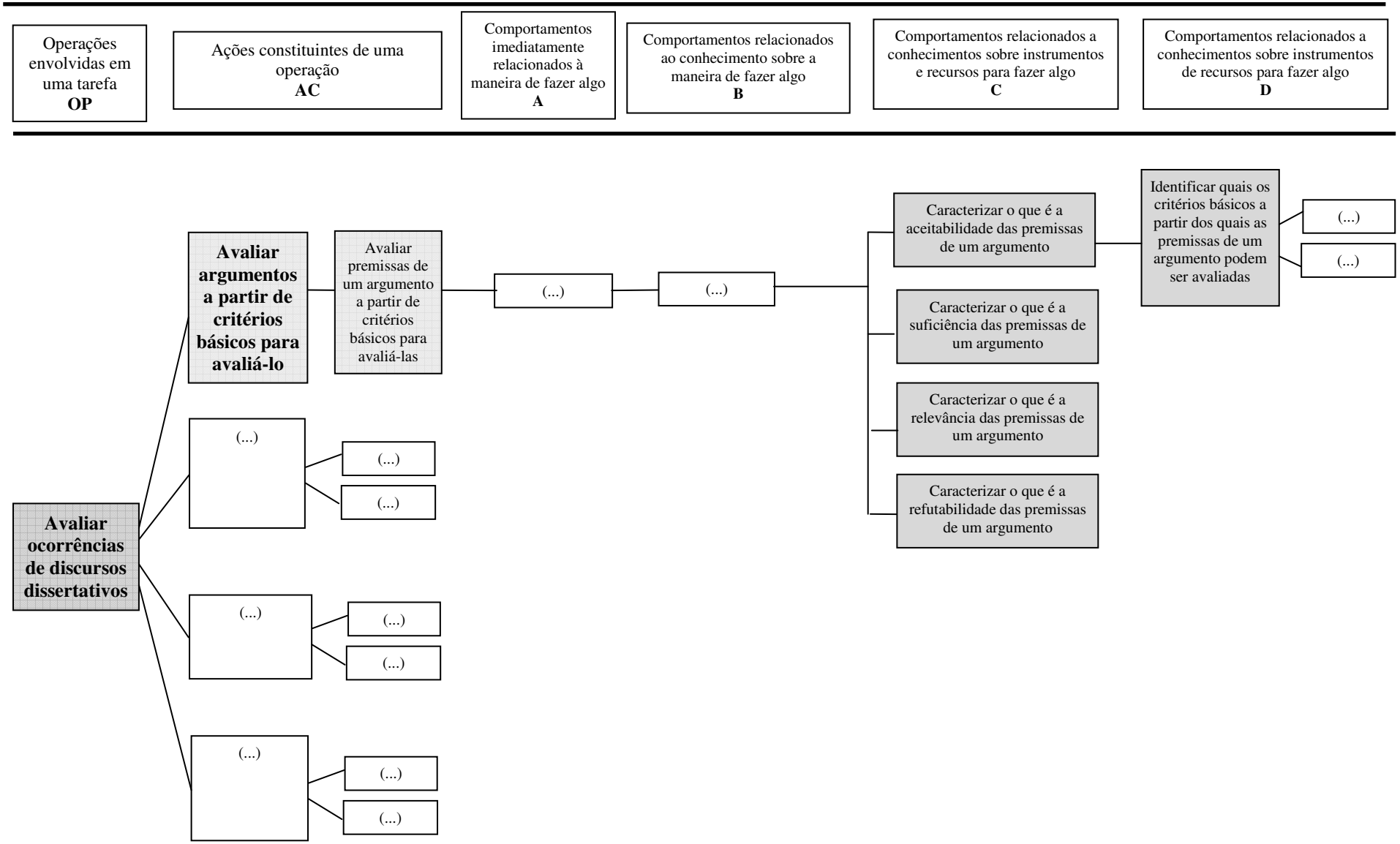


Figura 4.7. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar as premissas de um argumento, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Figura 4.8, consta um exemplo de classe de comportamentos relativa à avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos. Na figura, consta no nível de abrangência "AC - Ações constituintes de uma operação" a classe de comportamentos "avaliar ocorrências da falácia 'da divisão'". A classe mais geral apresentada nessa figura é a classe de comportamentos "ocorrências de discursos dissertativos", alocada no nível de abrangência "OP – Operações envolvidas em uma tarefa". Essa classe de comportamentos é constituída por outras duas classes de comportamentos, ambas alocadas no nível de abrangência "AC - Ações constituintes de uma operação". Uma delas é a classe de comportamentos "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-los". Nas Figuras 4.4 a 4.7 constam algumas das classes de comportamentos que constitui tal classe de comportamentos. Outra classe de comportamento que constitui a classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" é a classe "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Essa classe de comportamentos é constituída por múltiplas classes de comportamentos, todas elas relacionadas à avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos, sendo uma delas a classe de comportamentos "avaliar ocorrências de falácias 'da divisão'".

Na Figura 4.8, consta que essa classe de comportamentos é composta por 10 classes de comportamentos menos abrangentes do que ela. Alocadas no nível de abrangência "A - Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo", estão as classes de comportamentos "Caracterizar diferentes aspectos relacionados a uma ocorrência da falácia "da divisão", "Caracterizar ocorrências da falácia "da divisão", "Caracterizar contexto em que uma ocorrência da falácia "da divisão" foi apresentada", "Identificar ocorrências da falácia 'da divisão'", "Identificar generalização equivocada de alguma característica de algum evento ou fenômeno para alguma das partes que o constitui" e "Demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia 'da divisão'". No nível de abrangência "B - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo" constam quatro classes de comportamentos que constituem a classe de comportamentos "avaliar ocorrências de falácias 'da divisão'". São elas: "caracterizar falácia 'da divisão'", "caracterizar equívoco apresentado da falácia 'da divisão'", "identificar equívoco apresentado na ocorrência

de uma falácia ‘da divisão’” e “caracterizar equívoco apresentado na falácia ‘da divisão’ como o equívoco oposto ao apresentado na falácia ‘da composição’”.

As classes de comportamentos que constituem as classes de comportamentos “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” e as demais classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações” estão apresentadas no Apêndice 4.

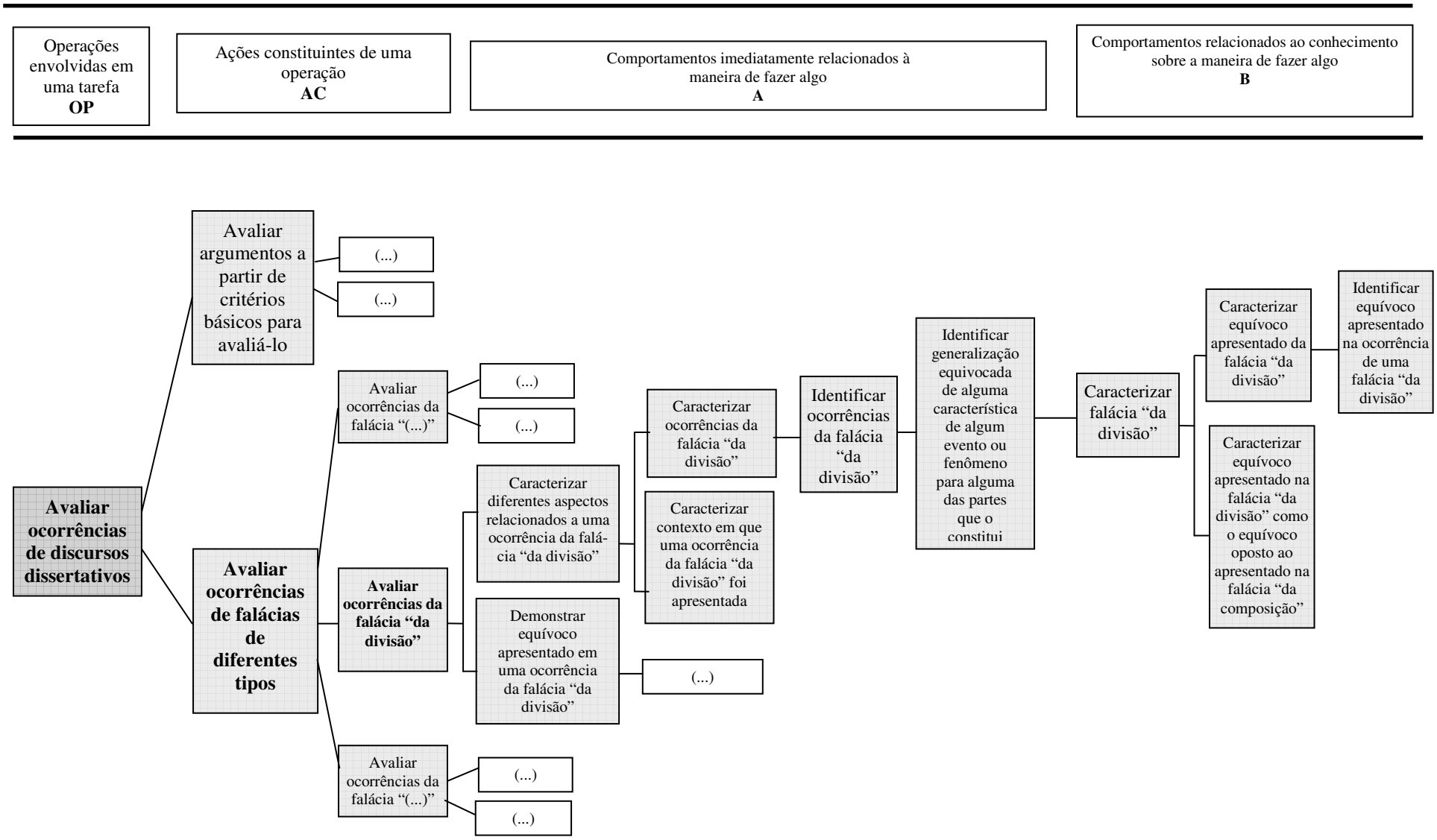


Figura 4.8. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a "avaliação de ocorrências da falácia 'da divisão'", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos

Na Tabela 4.1, consta a quantidade de classes de comportamentos que constituem sete classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”. A classe de comportamentos “avaliar discursos descritivos” é constituída por 153 classes de comportamentos. A classe “avaliar ocorrências de argumentos” é constituída por 92 classes de comportamentos. 430 classes de comportamentos constituem a classe geral “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos”. A classe de comportamentos “avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno” é constituída por 42 classes de comportamentos. “argumentar a partir de informações acerca de um algum evento ou fenômeno”, por 77 classes. A classe “argumentar a partir de premissas ou conclusões que constituem outros dois ou mais argumentos” é constituída por 30 classes de comportamentos. Por fim, a classe geral “contra-argumentar”, constituinte da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações” é constituída por 25 classes de comportamentos. As classes de comportamentos constituintes dessas classes de comportamentos podem ser observadas no Apêndice 4.

TABELA 4.1
Quantidade total de classes de comportamentos constituintes de sete classes gerais de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Classes de comportamentos	Quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes
Avaliar discursos descritivos	**153**
Avaliar ocorrências de argumentos	**92**
Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos	**430**
Avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno	**42**
Argumentar a partir de informações acerca de algum evento ou fenômeno	**77**
Argumentar a partir de premissas ou conclusões que constituem outros dois ou mais argumentos	**30**
Contra-argumentar	**25**
Total de classes de comportamentos constituintes da classe geral	**866**

4.2. A organização de um sistema comportamental das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral selecionada como comportamento-objetivo aumenta a clareza a respeito das relações entre tais classes de comportamentos

Quanto mais clareza tiver o professor a respeito do que constitui o processo comportamental elencado como objetivo de ensino, maior é a probabilidade de o ensino desse processo ser eficiente e eficaz. Inicialmente, a própria proposição do objetivo de ensino como comportamento (um comportamento-objetivo) já aumenta a probabilidade de tal processo ser desenvolvimento por meio de

processos de ensino e de aprendizagem, quando comparado com um professor que, equivocadamente, especifica como aquilo que necessita ser desenvolvido outros processos que não comportamentos (Botomé, 1985b; D'Agostini, 2005). A descrição de uma classe geral de comportamentos como comportamento-objetivo e a descoberta das classes de comportamentos que a constitui aumenta a probabilidade de o professor programar o ensino dessa classe geral de comportamentos. A organização dessas classes de comportamentos constituintes da classe geral selecionada como comportamento-objetivo aumenta ainda mais a visibilidade a respeito do que constitui a classe geral de comportamentos e, em especial, a visibilidade a respeito das relações de diferentes tipos entre tais classes. Conseqüentemente, é aumentada a probabilidade de desenvolvimento dessas classes de comportamentos.

Tal resultado foi produzido a partir da organização em um sistema comportamental das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". O resultado precípuo desse processo consiste no aumento da visibilidade a respeito das relações entre as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral. Em especial, o tipo de relação evidenciada pela organização de um sistema comportamental consiste em relações de dependência entre as classes de comportamentos. Com a organização do sistema comportamental (e, metaforicamente, com a construção de um mapa de ensino – segundo expressão de Botomé, 1997), são explicitadas quais as classes de comportamentos que constituem outras classes. Dessa explicitação, decorre um aumento da clareza a respeito da seqüência necessária para ensino das classes de comportamentos, uma vez que o ensino de classes de comportamentos é mais eficiente e eficaz quando realizado a partir de "pequenos passos" (Teaching Machines Incorporated, 1961) ou, mais precisamente, pelo desenvolvimento dos comportamentos pré-requisito dos comportamentos-objetivo (Nale, 1998; Kubo & Boyomé, 2001; Matos, 2001), clareza pôde ser percebida em relação às classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" (Figuras 4.1 a 4.8).

Outra importante decorrência para os processos de ensino e de aprendizagem do processo de organização de um sistema comportamental consiste no aumento da quantidade de classes de comportamentos constituintes da classe geral. A partir da identificação ou derivação de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" nas duas fontes de informação (Capítulo

3), foram descobertas 799 classes de comportamentos. Após a organização do sistema comportamental, tal quantidade aumentou para 866 classes de comportamentos. Proporcionalmente, tal aumento pode não ser muito alto. Porém, ele representa um acréscimo em relação a quantidade de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, aumentando ainda mais a clareza a respeito do que a constitui e, conseqüentemente, aumentando a probabilidade de desenvolvimento dessas classes de comportamentos. Esse aumento na quantidade de classes de comportamentos é determinado pela percepção de lacunas entre as classes de comportamentos, lacunas que são percebidas a partir da organização do sistema comportamental e que podem (e foram) preenchidas por meio da pergunta sugerida por Botomé (1997): "o que um aprendiz precisa estar apto para...?". Ao ser feita tal pergunta a algumas das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" reveladas por meio da observação em literatura, foi produzida como resposta a proposição de outras classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamento.

A organização do sistema comportamental da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações foi realizada fundamentalmente com uma das três classes gerais de comportamentos que a constituem. De acordo com o que consta na Figura 4.1, a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" é constituída por três classes gerais: "avaliar diferentes relações entre informações de diferentes tipos", "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno" e "contra-argumentar". A organização do sistema comportamental foi feito apenas com a primeira dessas classes de comportamentos, sendo as Figuras 4.1 a 4.8 uma representação de parte da organização do sistema comportamental. Uma vez que a elaboração de um Programa de contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consiste na primeira tentativa de elaboração de um programa de ensino com esse objetivo, foi feita a opção pelo desenvolvimento das classes mais simples. A avaliação da eficiência e da eficácia de tal programa de ensino após sua aplicação viabilizará decidir a respeito da viabilidade e da necessidade de inclusão como comportamentos-objetivo, de classes de comportamentos constituintes das classes gerais "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno" e "contra-argumentar".

A organização do sistema comportamental da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações viabilizou revelar algumas possíveis relações de dependência entre as classes de comportamentos constituintes dessa classe geral. Nas Figuras 4.2 e 4.3, por exemplo, é evidenciada a relação de dependência entre classes de comportamentos que podem ser consideradas "conceituais" e classes de comportamentais que podem ser consideradas "procedimentais". Na primeira dessas figuras, por exemplo, é indicado que classes de comportamentos relativas à identificação de ocorrências de discursos de diferentes tipos (classes de comportamentos alocadas no nível de abrangência A) abrangem classes de comportamentos relacionadas à caracterização de diferentes tipos de discurso (classes de comportamentos alocadas no nível de abrangência B), o que indica que o ensino das classes de comportamentos de "identificação de ocorrência" envolve, preliminarmente, o ensino das classes de comportamentos de "caracterização". Na Figura 4.3, por sua vez, é evidenciado a "avaliação de argumentos" envolve a caracterização de critérios para realizar tal avaliação.

Há também relações de dependência entre classes de comportamentos apresentadas em diferentes figuras. Por exemplo, o desenvolvimento da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" não envolve apenas o desenvolvimento das classes que diretamente a constituem. De acordo com o que consta na Figura 4.1, a avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos provavelmente tem sua probabilidade aumentada caso seja desenvolvido anteriormente nos aprendizes de um programa de ensino as classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar ocorrências de argumentos". A relação de dependência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral, apesar de evidenciadas pela organização do sistema comportamental, ainda constitui uma proposta a ser verificada experimentalmente. A construção de contingências de ensino e posterior aplicação delas e a aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia de um Programa de contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" parece consistir em uma oportunidade a ser aproveitada para tal verificação experimental.

V

Seqüenciamento dos comportamentos-objetivo constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e divisão em unidades de ensino

Quais são as etapas a serem realizadas por um programador de ensino após ele identificar quais são os comportamentos que constituem o comportamento-objetivo geral do Programa de ensino e após tais comportamentos serem distribuídos em níveis de abrangências? A resposta a essa pergunta parece consistir em dois outros processos a serem realizados pelo programador de ensino: seqüenciar os comportamentos intermediários constituintes do comportamento-objetivo e dividi-los em unidades de ensino.

O processo de seqüenciamento, tal como seu nome indica, consiste no processo no qual o programador distribui os comportamentos-objetivo intermediários em seqüência, para ensiná-los de acordo com ela. Alguns critérios para o programador de ensino decidir qual a seqüência mais apropriada de comportamentos a serem ensinados aos aprendizes de um programa são examinadas por Botomé (1996b). Ensinar, de acordo com o autor, envolve decisões e comportamentos relacionados a essas decisões, que são iniciadas antes mesmo da decisão sobre o que será ensinado, até a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo aprendiz. Entre essas decisões, uma delas é: "qual a melhor seqüência desses comportamentos (dessas aprendizagens) para desenvolver o objetivo terminal por meio de um processo de aprendizagem que seja confortável para o aprendiz e efetivo como processo de ensino?" (p. 1). Botomé (1996b) cita Mager e Beach (1976[22]) que indicam que a seqüência para ensinar os comportamentos constituintes de um comportamento-objetivo deve ser a mais significativa para o aluno. Isso, segundo os autores citados por Botomé (1996b), é avaliado a partir das perguntas "qual a preferência do aluno em relação aquilo que ele vai aprender?" e "o que é importante que o aprendiz aprenda primeiro?". Botomé (1996b), por sua vez, apresenta e

[22] Mager, R. F. & Beach, K. M. (1976) *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo.

examina sete critérios para seqüenciar os comportamentos a serem ensinados aos aprendizes de um programa. São eles: (a) "do geral para o específico", (b) "seqüência de interesse", (c) "seqüência lógica", (d) "hierarquia de conjuntos de habilidades", (e) "seqüência de freqüência", (f) "prática do trabalho completo" e, por fim, (g) "simplicidade para realizar ou facilidade para aprender".

O primeiro critério indicado por Botomé (1996b) consiste no critério denominado (1) "do geral para o específico". O autor destaca que para os alunos é provável que seja mais importante aprender a avaliar o fenômeno com o qual eles irão lidar por inteiro e, só posteriormente a isso, aprender a avaliar as partes componentes desse fenômeno. Esse entendimento, conforme o autor, costuma ser diferente do entendimento de grande parte dos professores, que costumam caracterizar as partes componentes do fenômeno e gradualmente caracterizar o fenômeno por inteiro. Para os alunos, entretanto, isso só costuma ser confortável quando eles já tiverem aprendido no que consiste o fenômeno como um "todo". O exemplo apresentado por Botomé (1996b) acerca desse critério de seqüenciamento de comportamento é o seguinte: o aluno tende a se sentir mais confortável quando aprende o motivo pelo qual um aparelho funciona depois de haver aprendido como esse aparelho funciona. O segundo critério indicado por Botomé (1996b) é a (2) seqüência de interesse. De acordo com ele critério, são ensinados aos alunos os comportamentos que eles têm maior interesse em aprender. Quando tal critério é utilizado, é aumentada a probabilidade de os aprendizes de um programa aprenderem os comportamentos elencados como comportamentos-objetivo. Tal critério envolve, por sua vez, que o professor caracterize o interesse dos aprendizes.

O terceiro critério examinado é o critério (3) seqüência lógica. Esse parece ser o principal critério a ser utilizado a partir da construção de um sistema comportamental, que indica as relações de dependência entre os comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos elencada como comportamento-objetivo de um Programa de ensino. Segundo Botomé (1996b), é necessário que os aprendizes aprendam primeiro alguns comportamentos para que outros possam ser posteriormente aprendidos. O autor cita o exemplo apresentado por Mager e Beach (1976), no qual um mergulhador primeiro precisa aprender a operar um equipamento de mergulho, antes

de fazer manobras embaixo d'água. Ou seja, de acordo com esse critério, cabe ao professor avaliar a necessidade de aprendizagem de um comportamento e considerá-la, ao seqüenciar o ensino. Apesar de sua importância, há um perigo em relação a esse critério: o professor supor que o ensino de um comportamento específico é necessário para que outro seja ensinado, quando tal relação de dependência é inexistente. Consertar uma televisão, por exemplo, não envolve a aprendizagem de comportamentos relacionados à caracterização dos processos elétricos envolvidos nesses eletrodomésticos (Botomé, 1996b). Quando uma relação de dependência entre comportamento é inexistente, mas julgada como existente pelo professor, é provável que diversos comportamentos desnecessários sejam ensinados ao aprendiz sob o falso pretexto de que seu ensino é fundamental, demandando tempo do professor e dos alunos e diminuindo o grau de satisfação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme o quarto critério indicado por Botomé (1996b), (4) hierarquia de conjuntos de "habilidades", são ensinados aos aprendizes conjuntos completos de comportamentos que variam de acordo com sua complexidade. O autor novamente cita Mager e Beach (1976) que destacam que é melhor aos aprendizes, caso desistam do programa, já serem capazes de realizar alguma operação por completo (mesmo que pouco complexa), do que apenas apresentarem comportamentos que não possibilitam a produção de algum resultado completo. De acordo com exemplo apresentado pelos autores, e relembrado por Botomé (1996b), é melhor aos aprendizes de um curso para bombeiros aprenderem os comportamentos que os possibilitem ser ajudantes de bombeiros e somente depois disso, aprenderem a ser um bombeiro qualificado. Assim, uma característica produzida pelo uso desse critério é que o grau de dificuldade e exigência dos comportamentos a serem apresentados pelo aprendiz é gradualmente aumentado. Nesse sentido, o professor pode solicitar ao aprendiz realizar um trabalho específico (em que o comportamento a ser aprendido deve ser apresentado) e, após, ele pode solicitar trabalho semelhante, com grau de dificuldade e exigência aumentado.

O quinto critério para seqüenciar comportamentos-objetivo em um programa é o de (5) "freqüência". Esse critério consiste em considerar aqueles comportamentos que o aprendiz mais precisa apresentar no ambiente onde vive (Botomé, 1996b). O ensino de

comportamentos seqüenciados com base nesse critério possibilita ao aprendiz resolver algumas situações, mesmo que poucas, apresentadas em sua vida cotidiana ou profissional. O sexto critério indicado pelo autor é o critério (6) prática do trabalho completo. De acordo com esse critério, cabe ser ensinado aos aprendizes conjuntos completos de comportamentos, em vez de serem ensinados a eles apenas aprendizagens incompletas. Conforme tal critério, os aprendizes de um programa aprendem "parcelas" completas e cumulativas do comportamento-objetivo. Tal critério parece diferir do critério "hierarquia de conjuntos de habilidades", pois neste critério é considerada não apenas a necessidade de os comportamentos a serem ensinados aos aprendizes constituam conjuntos completos de comportamentos, mas também o grau de dificuldade desses conjuntos, aspecto que não parece constituir o critério "prática do trabalho completo". O sétimo critério indicado por Botomé (1996b) consiste no que o autor chama (7) "simplicidade para realizar ou facilidade para aprender". Na mesma direção que Sidman (1985), Matos (2001) e Vettorazzi e colaboradores (2005), o ensino de comportamentos simples e o posterior ensino de comportamentos complexos possibilita aos aprendizes aprenderem comportamentos complexos com baixa probabilidade de erros, aumentando a participação dos alunos nas atividades constituintes do programa de ensino. Por fim, o autor destaca que tais critérios de seqüenciamento de comportamentos a serem ensinados em um programa de ensino podem ser utilizados de maneira intercalada, conforme for a natureza dos comportamentos e as características dos aprendizes.

O processo de divisão dos comportamentos seqüenciados em unidades de ensino consiste em mais uma etapa cujos resultados orientam o professor no desenvolvimento de um programa de contingências de ensino (Botomé, 1978; Botomé & Kubo, 2010). Nessa etapa, tal como seu nome indica, os comportamentos são divididos e distribuídos em "aulas", "sessões" ou "unidades de ensino" que constituirão o programa de ensino. Seis critérios para divisão são caracterizados por Botomé (1978). O primeiro deles consiste em (1) realizar essa divisão de comportamentos com base na quantidade de unidades do curso, considerando que a primeira unidade tem a função de apresentação do programa e a última unidade, a função de avaliação dos trabalhos realizados. Há também necessidade de considerar possíveis interrupções, tais como feriados. O segundo critério para divisão dos

comportamentos-objetivo em unidades de ensino indicado por Botomé (1978) é constituído pela (2) quantidade de horas de cada unidade de ensino. No terceiro critério indicado pelo autor, é considerada (3) a possibilidade de o curso ou a disciplina ser constituída de aulas "práticas" e "teóricas". Nesse caso, os comportamentos-objetivo são divididos em cada uma dessas aulas conforme a sua natureza.

O quarto critério caracterizado por Botomé (1978) para divisão dos comportamentos seqüenciados em unidades de ensino consiste na (4) possibilidade de comportamentos-objetivo serem desenvolvidos fora do ambiente de ensino, como atividades a serem realizadas pelo aluno. O autor cita que comportamentos-objetivos constituídos por verbos como "conceituar", "distinguir", "definir" são comportamentos apropriados para desenvolvimento nesse tipo de ambiente, uma vez que podem ser desenvolvidos por estudos individuais do aprendiz. O quinto critério, associado ao anterior, é o (5) tempo existente entre uma unidade de ensino e outra. O uso desse critério, segundo Botomé (1978), envolve a necessidade de o professor avaliar a viabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo conforme o tempo disponível. Por fim, o sexto critério indicado pelo autor é relacionado à (6) possibilidade de realização por parte do aprendiz, de modo a evitar a tendência dos professores de distorcerem a quantidade de comportamentos-objetivo que conseguem desenvolver em uma unidade de ensino.

De acordo com o que é apresentado nos capítulos 3 e 4, a classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" é constituída por 866 classes de comportamentos básicos. Qual a seqüência de ensino desses comportamentos, para que os aprendizes de um programa passem a ser capazes de apresentar o comportamento-objetivo e, em especial, a classe de comportamentos "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"? Com base em tais critérios tal seqüenciamento necessita ser realizado? E quais comportamentos-objetivo constituirão cada uma das unidades de ensino de um programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"? Com base em quais critérios? Examinar a seqüência de ensino e a divisão dos comportamentos-objetivos constituintes do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" em unidades de ensino constitui o objetivo deste estudo.

5.1. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" seqüenciadas e divididas em unidades de ensino

Na Tabela 5.1 consta o nome das classes de comportamentos elencadas como comportamento-objetivo geral de cada encontro ("unidade de ensino"). Nas Tabelas 5.2 a 5.13 consta o nome da classe de comportamento elencada como comportamento-objetivo geral, as classes de comportamentos-objetivo intermediários de cada encontro e os principais critérios utilizados para seqüenciar os comportamentos-objetivo de cada um deles.

Na Tabela 5.1 são apresentados os nomes das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo dos encontros planejados para o Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Ao total, estão mostrados na tabela 10 encontros. Em relação ao primeiro encontro constituinte do Programa, o objetivo apresentado é "avaliar repertório dos aprendizes em relação aos comportamentos-objetivo constituintes do Programa". O comportamento-objetivo do segundo encontro é "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Do terceiro, "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos". No quarto encontro constituinte do Programa há dois comportamentos-objetivo. São eles: "distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento" e "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos".

Do quinto ao sétimo encontro constituinte do Programa, os comportamentos-objetivos são relacionados à avaliação de algum tipo específico de informação a partir de critérios básicos para realizar essa avaliação. O comportamento-objetivo do quinto encontro é "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la"; do sexto, "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"; e do sétimo, "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las". Os encontros 8 a 10 apresentam o mesmo comportamento-objetivo geral: "Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

TABELA 5.1

Classes de comportamentos constituintes dos objetivos do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo de cada um dos encontros constituintes do Programa

Encontro	Comportamento-objetivo
1	**Objetivo do encontro**: avaliar repertório dos aprendizes em relação aos comportamentos-objetivo constituintes do Programa
2	- Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções
3	- Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos
4	- Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento - Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos
5	- Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la
6	- Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo
7	- Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las
8	- Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
9	- Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
10	- Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos

Nas Tabelas 5.2 a 5.13, constam as classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo para cada um dos 10 encontros planejados para constituir o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Essas tabelas são constituídas por duas colunas. Na coluna à esquerda, consta a natureza dos comportamentos-objetivo. Na coluna à direita, são mostrados os nomes das classes de comportamentos elencadas como comportamento-objetivo. A partir do segundo encontro, também consta na tabela os critérios utilizados para seqüenciar os comportamentos-objetivo ao longo dos encontros e em cada um dos encontros.

Na Tabela 5.2, são apresentadas as classes de comportamentos que constituíram os objetivos do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" no primeiro encontro dele. Na coluna à esquerda dessa tabela, consta que a natureza dos comportamentos que constituíram objetivo do encontro consiste em comportamentos a serem apresentados pelo professor. Tais comportamentos estão apresentados na coluna à direita dessa tabela. Nela, há seis comportamentos. O primeiro deles é "1. avaliar repertório dos aprendizes em relação aos comportamentos-objetivo constituintes do Programa". O segundo é relacionado às razões pelas quais os aprendizes decidiram participaram do Programa: "2. avaliar razões pelas quais os aprendizes decidiram participar do Programa". O terceiro, relacionado à avaliação de aspectos operacionais do Programa: "3. explicitar aspectos operacionais do Programa". Os outros três comportamentos que constituem objetivos do professor no primeiro encontro são relacionados à avaliação da função de três classes de comportamentos que constituem comportamentos-objetivos do Programa. Esses três comportamentos são "4. avaliar função da apresentação da classe de comportamentos 'avaliar a confiabilidade de informações'", "5. avaliar função da apresentação da classe de comportamentos 'avaliar a ocorrência de argumentos'" e "6. avaliar função da apresentação da classe de comportamentos 'avaliar a ocorrências de falácias de diferentes tipos'".

TABELA 5.2

Classes de comportamentos constituintes dos objetivos do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" no primeiro encontro

P R I M E I R O E N C O N T R O

Natureza do comportamento	Objetivos do professor no encontro
Comportamentos a serem apresentados pelo professor	1. Avaliar repertório dos aprendizes em relação aos comportamentos-objetivo constituintes do Programa
	2. Avaliar razões pelas quais os aprendizes decidiram participar do Programa
	3. Explicitar aspectos operacionais do Programa
	4. Avaliar função da apresentação da classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações"
	5. Avaliar função da apresentação da classe de comportamentos "avaliar a ocorrência de argumentos"
	6. Avaliar função da apresentação da classe de comportamentos "avaliar a ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Na Tabela 5.3, são apresentadas as classes de comportamentos elencadas como comportamento-objetivo geral e comportamentos-objetivos intermediários do segundo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Na coluna à esquerda dessa tabela, consta a natureza dos comportamentos-objetivo, se comportamento-objetivo geral ou comportamento-objetivo intermediário. Na coluna à direita, constam os comportamentos-objetivos do encontro. Abaixo da indicação do encontro a que faz referência a tabela, constam os critérios utilizados para seqüenciamento dos comportamentos-objetivo, que são

"seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". O comportamento-objetivo geral do segundo encontro consiste na classe de comportamentos "1. identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Constam na tabela sete comportamentos-objetivo intermediários. Um comportamento é relacionado à indicação de processos: "1. identificar quais são as funções de discursos". Três comportamentos são constituídos pela caracterização de discurso com diferentes funções de discurso: "2. caracterizar discurso com função informativa", "3. caracterizar discurso com função expressiva", "4.

TABELA 5.3

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do segundo encontro

SEGUNDO ENCONTRO

Critérios de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Identificar quais são as funções de discursos 2. Caracterizar discurso com função informativa 3. Caracterizar discurso com função expressiva 4. Caracterizar discurso com função diretiva 5. Identificar ocorrências de discursos informativos 6. Identificar ocorrências de discursos expressivos 7. Identificar ocorrências de discursos diretivos

caracterizar discurso com função diretiva". Os outros três comportamentos apresentados na tabela são relacionados à identificação de ocorrências de discursos com alguma função específica: "5. identificar ocorrências de discursos informativos", "6. identificar ocorrências de discursos expressivos" e "7. identificar ocorrências de discursos diretivos".

Na Tabela 5.4 constam as classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do terceiro encontro do Programa. Os critérios utilizados para seqüenciar os comportamentos-objetivo apresentados são "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". O comportamento-objetivo que é apresentado na tabela é "1. identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos". Há sete comportamentos-objetivo intermediários. O primeiro deles é relacionado à indicação de processos: "1. identificar quais são os tipos de discursos informativos". Três comportamentos-objetivo são constituídos pela caracterização dos tipos de discursos informativos: "1. caracterizar discursos narrativos", "2. caracterizar discursos descritivos" e "3. caracterizar discursos dissertativos". Três comportamentos-objetivos são relacionados à identificação de discursos de diferentes tipos: "5. identificar ocorrências de discursos dissertativos", "6. identificar ocorrências de discursos narrativos" e "7. identificar ocorrências de discursos descritivos".

Na Tabela 5.5 aparecem as classes de comportamentos elencadas como comportamentos-objetivo do quatro encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Os critérios para seqüenciá-los são "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". Os critérios utilizados para seqüenciamento desses comportamentos-objetivo são: "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". Há dois comportamentos-objetivo apresentados na tabela. São eles: "1. distinguir as partes que compõe uma ocorrência de argumento" e "2. distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos". Ao total, são apresentados 14 comportamentos-objetivo intermediários. O primeiro deles consiste no comportamento-objetivo "1. distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos". Quatro comportamentos são relacionados à caracterização do que é um argumento ou de alguma de suas partes constituintes: "2. caracterizar o que é um argumento", "3. caracterizar o que são cada uma das partes

TABELA 5.4

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do terceiro encontro

T E R C E I R O E N C O N T R O

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Identificar quais são os tipos de discursos informativos 2. Caracterizar discursos narrativos 3. Caracterizar discursos descritivos 4. Caracterizar discursos dissertativos 5. Identificar ocorrências de discursos dissertativos 6. Identificar ocorrências de discursos narrativos 7. Identificar ocorrências de discursos descritivos

que compõe um argumento", "5. caracterizar o que é a conclusão de um argumento" e "6. caracterizar o que são as premissas de um argumento". Um comportamento é relativo à indicação de processos: "4. identificar quais são as partes que compõe um argumento". Outros dois comportamentos são relacionados à identificação de ocorrência das partes constituintes de um argumento: "7. identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento" e "8. identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento".

TABELA 5.5

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do quarto encontro

Q U A R T O E N C O N T R O

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamentos-objetivo geral	1. Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento 2. Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos 2. Caracterizar o que é um argumento 3. Caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento 4. Identificar quais são as partes que compõe um argumento 5. Caracterizar o que é a conclusão de um argumento 6. Caracterizar o que são as premissas de um argumento 7. Identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento 8. Identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento 9. Identificar quais são os tipos de argumentos 10. Caracterizar diferentes tipos de argumentos 11. Caracterizar argumentos dedutivos 12. Caracterizar argumentos indutivos 13. Identificar ocorrências de argumentos indutivos 14. Identificar ocorrências de argumentos dedutivos

Seis comportamentos-objetivo intermediários apresentados na Tabela 5.5 são relacionados ao comportamento-objetivo geral “2. distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos”. Um desses comportamentos é relacionado à indicação de processos: “9. identificar quais são os tipos de argumentos”. Três comportamentos-objetivo são relativos à caracterização dos tipos de argumentos: “10. caracterizar diferentes tipos de argumentos”, “11. caracterizar argumentos dedutivos” e “12. caracterizar argumentos indutivos”. Os dois últimos comportamentos-objetivo apresentados na tabela são constituídos pela identificação de ocorrências dos tipos de argumentos: “13. identificar ocorrências de argumentos indutivos” e “14. identificar ocorrências de argumentos dedutivos”.

Na Tabela 5.6, são apresentados os comportamentos elencados como comportamentos-objetivo do quinto encontro do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”. Os critérios de seqüenciamento apresentados são: “seqüência lógica” e “prática do trabalho completo”. O comportamento-objetivo geral apresentado é “1. avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la”. Oito comportamentos intermediários constam na tabela. Um deles é relativo à indicação de processos: “1. identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada”. Os outros seis comportamentos-objetivo intermediários são constituídos por caracterizar critérios básicos para avaliar informações a partir dos seguintes aspectos: “suficiência”, “representatividade”, “exatidão”, “autoridade”, “clareza”, “precisão” e “generalidade” de uma informação.

TABELA 5.6

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do quinto encontro

Q U I N T O E N C O N T R O

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada
	2. Caracterizar o que é a suficiência de uma informação
	3. Caracterizar o que é a representatividade de uma informação
	4. Caracterizar o que é a exatidão de uma informação
	5. Caracterizar o que é a autoridade de uma informação
	6. Caracterizar o que é a clareza de uma informação
	7. Caracterizar o que é a precisão de uma informação
	8. Caracterizar o que é a generalidade de uma informação

Na Tabela 5.7 são apresentados os comportamentos-objetivo geral e intermediários do sexto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Os critérios utilizados para seqüenciar tais comportamentos são "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". O comportamento-objetivo que é mostrado é "a. Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Há três comportamentos-objetivo, um relativo à indicação de processos: "1. identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". Os outros dois comportamentos-objetivo intermediários consistem em comportamentos relativos à caracterização do que consiste cada um dos critérios básicos para avaliar argumentos: "2. Caracterizar o que é a validade de um argumento" e "3. Caracterizar o que é a correção de um argumento".

TABELA 5.7

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do sexto encontro

SEXTO ENCONTRO

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado 2. Caracterizar o que é a validade de um argumento 3. Caracterizar o que é a correção de um argumento

Na Tabela 5.8, constam as classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do sétimo encontro do Programa de ensino. Os critérios mostrados para o seqüenciamento desses comportamentos-objetivo são "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo". O comportamento-objetivo geral que é apresentado na tabela é a classe "1. avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las". Cinco comportamentos-objetivo intermediários são apresentados. Um deles é relacionado à indicação de

TABELA 5.8

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do sétimo encontro

SÉTIMO ENCONTRO

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, prática do trabalho completo

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas 2. Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento 3. Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento 4. Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento 5. Caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento

processos: “1. identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas”. Os quatro outros comportamentos-objetivo são relativos à caracterização de critérios para avaliar as premissas de um argumento. Esses quatro comportamentos-objetivo são: “2. Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento”, “3. Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento”, “4. Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento” e “5. Caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento”.

Na Tabela 5.9 constam as classes de comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações” elencadas como comportamentos-objetivo do oitavo encontro do Programa. São três os critérios utilizados para seqüenciamento desses comportamentos-objetivos apresentados na tabela: “seqüência lógica”, “prática do trabalho completo” e “simplicidade para realizar e simplicidade para fazer”. O comportamento-objetivo apresentado é “1. avaliar ocorrências de diferentes tipos”. Há 16 comportamentos-objetivo intermediários. Um deles consiste na classe “1. caracterizar falácias de diferentes tipos”. Os demais comportamentos-objetivo intermediários são relacionados à diferentes tipos de falácias: “Ad hominem”, “Tu quoque”, Culpado por Associação”, “Ad Hominem Circunstancial” e “Envenenando o poço”. Para cada um desses tipos de falácias, há três comportamentos-objetivo apresentados, constituídos pelas expressões “ Avaliar ocorrências de falácias (...)”, “Identificar ocorrências de falácias (...)” e “Caracterizar falácias (...)”. Os comportamentos-objetivo apresentados na Tabela 5.9 relacionados às falácias “ad hominem”, por exemplo, consistem nas classes “2. avaliar ocorrências de falácias ‘Ad hominem’”, “3. identificar ocorrências de falácias ‘Ad hominem’” e “4. caracterizar falácias ‘Ad hominem’”.

TABELA 5.9
Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do oitavo encontro

O I T A V O E N C O N T R O **Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, simplicidade para realizar e simplicidade para fazer, seqüência de freqüência**	
Natureza do comportamento-objetivo	**Nomes dos comportamentos-objetivo**
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Caracterizar falácias de diferentes tipos 2. Avaliar ocorrências de falácias "Ad hominem" 3. Identificar ocorrências de falácias "Ad hominem" 4. Caracterizar falácias "Ad hominem" 5. Avaliar ocorrências de falácias "Tu quoque" 6. Identificar ocorrências de falácias "Tu quoque" 7. Caracterizar falácias "Tu quoque" 8. Avaliar ocorrências de falácias "Envenenando o poço" 9. Identificar ocorrências de falácias "Envenenando o poço" 10. Caracterizar falácias "Envenenando o poço" 11. Avaliar ocorrências de falácias "Ad Hominem Circunstancial" 12. Identificar ocorrências de falácias "Ad Hominem Circunstancial" 13. Caracterizar falácias "Ad Hominem Circunstancial" 14. Avaliar ocorrências de falácias "Culpado por Associação" 15. Identificar ocorrências de falácias "Culpado por Associação" 16. Caracterizar falácias "Culpado por Associação"

Na Tabela 5.10 e 5.11, são mostradas as classes de comportamentos elencadas como comportamentos-objetivo do nono encontro do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”. Na Tabela 5.10 consta também três critérios utilizados para seqüenciamento desses comportamentos-objetivo: “seqüência lógica”, “prática do trabalho completo” e “simplicidade para realizar e simplicidade para fazer”. Nessa tabela, é apresentado o comportamento-objetivo desse encontro e os comportamentos-objetivo intermediários do número 1 ao 19. Na Tabela 5.11, constam os comportamentos-objetivo intermediários do número 20 ao 34. O comportamento-objetivo que consta na Tabela 5.10 é “1. avaliar ocorrências de diferentes tipos”. Nessa tabela, há 19 comportamentos-objetivo intermediários. Um deles consiste na classe “caracterizar falácias de diferentes tipos”. Os demais comportamentos-objetivo intermediários são relacionados a diferentes tipos de falácias: “Da composição”, “Da divisão”, “Generalização apressada”, “Falácia do acidente”, “Apelo à ignorância” e “Apelo à autoridade”. Para cada um desses tipos de falácias, três comportamentos-objetivo estão apresentados, constituídos pelas expressões “avaliar ocorrências de falácias (...)”, “identificar ocorrências de falácias (...)” e “caracterizar falácias (...)”. Os comportamentos-objetivo apresentados em relação às falácias “Da composição”, por exemplo, consistem nas classes “2. avaliar ocorrências de falácias ‘Da composição”, “3. identificar ocorrências de falácias ‘Da composição’” e “4. caracterizar falácias ‘Da composição’”.

TABELA 5.10
Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do nono encontro – Comportamentos Intermediários 1 a 19

N O N O E N C O N T R O
Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, simplicidade para realizar e simplicidade para fazer, seqüência de freqüência

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Caracterizar falácias de diferentes tipos 2. Avaliar ocorrências de falácias "Da composição" 3. Identificar ocorrências de falácias 4. Caracterizar falácias "Da composição" 5. Avaliar ocorrências de falácias "Da divisão" 6. Identificar ocorrências de falácias "Da divisão" 7. Caracterizar falácias "Da divisão" 8. Avaliar ocorrências de falácias "Generalização apressada" 9. Identificar ocorrências de falácias "Generalização apressada" 10. Caracterizar falácias "Generalização apressada" 11. Avaliar ocorrências de falácias "Falácia do acidente" 12. Identificar ocorrências de falácias "Falácia do acidente" 13. Caracterizar falácias "Falácia do acidente" 14. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo à ignorância" 15. Identificar ocorrências de falácias "Apelo à ignorância" 16. Caracterizar falácias "Apelo à ignorância" 17. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo à autoridade" 18. Identificar ocorrências de falácias "Apelo à autoridade" 19. Caracterizar falácias "Apelo à autoridade"

Na tabela 5.11 são apresentados os comportamentos-objetivo intermediários 20 a 34 do nono encontro do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações. Os 15 comportamentos-objetivo intermediários são relacionados a cinco diferentes tipos de falácias: “Apelo à tradição”, “Apelo ao público”, “Apelo ao novo”, “Apelo à natureza” e “Apelo à emoção”. Para cada um desses tipos de falácias, constam três comportamentos-objetivo intermediários, constituídos pelas expressões “avaliar ocorrências de falácias (...)”, “identificar ocorrências de falácias (...)” e “caracterizar falácias (...)”. Os comportamentos-objetivo apresentados em relação às falácias “Apelo à tradição”, por exemplo, consistem nas classes “20. “avaliar ocorrências de falácias ‘Apelo à tradição’”, “21. identificar ocorrências de falácias ‘Apelo à tradição’” e “22. caracterizar falácias ‘Apelo à tradição’”.

TABELA 5.11

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do nono encontro – Comportamentos Intermediários 20 a 34

N O N O E N C O N T R O

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	20. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo à tradição"
	21. Identificar ocorrências de falácias "Apelo à tradição"
	22. Caracterizar falácias "Apelo à tradição"
	23. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo ao público"
	24. Identificar ocorrências de falácias "Apelo ao público"
	25. Caracterizar falácias "Apelo ao público"
	26. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo ao novo"
	27. Identificar ocorrências de falácias "Apelo ao novo"
	28. Caracterizar falácias "Apelo ao novo"
	29. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo à natureza"
	30. Identificar ocorrências de falácias "Apelo à natureza"
	31. Caracterizar falácias "Apelo à natureza"
	32. Avaliar ocorrências de falácias "Apelo à emoção"
	33. Identificar ocorrências de falácias "Apelo à emoção"
	34. Caracterizar falácias "Apelo à emoção"

Na Tabela 5.12 e Tabela 5.13, são apresentadas as classes de comportamentos elencadas como comportamentos-objetivo do décimo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Na primeira dessas tabelas, constam critérios utilizados para seqüenciar esses comportamentos-objetivos apresentados na tabela: "seqüência lógica", "prática do trabalho completo" e "simplicidade para realizar e simplicidade para fazer". Na Tabela 5.12 consta o comportamento-objetivo geral desse encontro e os comportamentos-objetivo intermediários de número 1 a 19. Na Tabela 5.13, constam os comportamentos-objetivo intermediários de número 20 a 34. O comportamento-objetivo central do décimo encontro consta na Tabela 5.12: "1. avaliar ocorrências de diferentes tipos". Há 19 comportamentos-objetivo intermediários nessa tabela. O primeiro desses comportamentos-objetivo é "1. caracterizar falácias de diferentes tipos". Os demais comportamentos-objetivo intermediários consistem em comportamentos a serem apresentados a diferentes tipos de falácias: "Clamando pela questão", "Ad logicam", "Non sequitur", "Falácia da equivocação", "Espantalho" e "Red herring". Para cada um desses tipos de falácias, constam três comportamentos-objetivo, constituídos pelas expressões "avaliar ocorrências de falácias (...)", "identificar ocorrências de falácias (...)" e "caracterizar falácias (...)". Por exemplo, os comportamentos-objetivo apresentados em relação às falácias "Clamando pela questão", por exemplo, consistem nas classes "2. avaliar ocorrências de falácias 'Clamando pela questão'", "3. identificar ocorrências de falácias 'Clamando pela questão'" e "4. caracterizar falácias 'Clamando pela questão'".

Na Tabela 5.13 aparecem os comportamentos-objetivo intermediários de número 20 a 34. Esses 15 comportamentos-objetivo intermediários são relacionados a cinco diferentes tipos de falácias: "Descida escorregadia", "Post Hoc, Ergo Propter Hoc - Antes disso, então por causa disso", "Cum Hoc, Ergo Propter Hoc – falácia da variação concomitante", "Afirmando o Conseqüente" e "Negando o Antecedente". Para cada um desses tipos, são mostrados três comportamentos-objetivo intermediários, constituídos pelas expressões "avaliar ocorrências de falácias (...)", "identificar ocorrências de falácias (...)" e "caracterizar falácias (...)". Os comportamentos-objetivo apresentados em relação às falácias "Clamando pela questão", por exemplo, consistem nas classes "20. "avaliar ocorrências de falácias 'Clamando pela questão'", "21. identificar ocorrências de falácias 'Clamando pela questão'" e "22. caracterizar falácias 'Clamando pela questão'".

TABELA 5.12
Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do décimo encontro – Comportamentos Intermediários 1 a 19

DÉCIMO ENCONTRO

Critério de seqüenciamento: seqüência lógica, simplicidade para realizar e simplicidade para fazer, seqüência de freqüência

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	1. Caracterizar falácias de diferentes tipos 2. Avaliar ocorrências de falácias "Clamando pela questão" 3. Identificar ocorrências de falácias "Clamando pela questão" 4. Caracterizar falácias "Clamando pela questão" 5. Avaliar ocorrências de falácias "Ad logicam" 6. Identificar ocorrências de falácias "Ad logicam" 7. Caracterizar falácias "Ad logicam" 8. Avaliar ocorrências de falácias "Non sequitur" 9. Identificar ocorrências de falácias "Non sequitur" 10. Caracterizar falácias "Non sequitur" 11. Avaliar ocorrências de falácias "Falácia da equivocação" 12. Identificar ocorrências de falácias "Falácia da equivocação" 13. Caracterizar falácias "Falácia da equivocação" 14. Avaliar ocorrências de falácias "Espantalho" 15. Identificar ocorrências de falácias "Espantalho" 16. Caracterizar falácias "Espantalho" 17. Avaliar ocorrências de falácias "Red herring" 18. Identificar ocorrências de falácias "Red herring" 19. Caracterizar falácias "Red herring"

TABELA 5.13
Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do décimo encontro – Comportamentos Intermediários 20 a 34

DÉCIMO ENCONTRO

Natureza do comportamento-objetivo	Nomes dos comportamentos-objetivo
Comportamento-objetivo geral	1. Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos
Comportamentos-objetivo intermediários	20. Avaliar ocorrências de falácias "Descida escorregadia" 21. Identificar ocorrências de falácias "Descida escorregadia" 22. Caracterizar falácias "Descida escorregadia" 23. Avaliar ocorrências de falácias "Post Hoc, Ergo Propter Hoc - Antes disso, então por causa disso" 24. Identificar ocorrências de falácias "Post Hoc, Ergo Propter Hoc - Antes disso, então por causa disso" 25. Caracterizar falácias "Post Hoc, Ergo Propter Hoc - Antes disso, então por causa disso" 26. Avaliar ocorrências de falácias "Cum Hoc, Ergo Propter Hoc – falácia da variação concomitante" 27. Identificar ocorrências de falácias "Cum Hoc, Ergo Propter Hoc – falácia da variação concomitante" 28. Caracterizar falácias "Cum Hoc, Ergo Propter Hoc – falácia da variação concomitante" 29. Avaliar ocorrências de falácias "Afirmando o Conseqüente" 30. Identificar ocorrências de falácias "Afirmando o Conseqüente" 31. Caracterizar falácias "Afirmando o Conseqüente" 32. Avaliar ocorrências de falácias "Negando o Antecedente" 33. Identificar ocorrências de falácias "Negando o Antecedente" 34. Caracterizar falácias "Negando o Antecedente"

6.2. O seqüenciamento e a divisão em unidades de ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" constituem recursos para aumentar a probabilidade de desenvolvimento gradual dos comportamentos-objetivo intermediários até comportamentos-objetivo mais gerais, e aumentar o grau de satisfação dos aprendizes de um Programa

O Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" foi planejado para ser constituído por 10 encontros. Cada um deles é composto por um comportamento-geral e por comportamentos-objetivo intermediários. Essas decisões são resultados dos processos "seqüenciar os comportamentos constituintes do comportamento-objetivo geral do Programa" e "dividi-los em unidades de ensino". Tais decisões necessitam ser realizadas com base em alguns cuidados a serem tomados pelo professor e orientadas por critérios explícitos e bem avaliados, sob o risco de o Programa de ensino ser pouco eficiente e eficaz, além de pouco gratificante aos aprendizes e ao professor. No caso do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", quais são as possíveis implicações das decisões relativas aos processos seqüenciar e dividir comportamentos-objetivo do Programa com base nos critérios utilizados?

A classe de comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" tem como uma de suas funções o desenvolvimento da capacidade de os sujeitos distinguirem informações confiáveis daquelas que não o são. Com base nisso, é possível a tais sujeitos realizarem decisões mais acertadas em suas vidas e produzir mais benefícios para si e para os outros (Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000; Navega, 2005). A partir disso e considerando que as falácias são provavelmente os erros mais comuns apresentados em informações, o comportamento-objetivo final do Programa de Ensino "Avaliar a confiabilidade de informações" foi elencado como "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". A explicitação dessa classe de comportamentos como o comportamento-objetivo final do Programa determinou grande parte das demais decisões que constituíram as etapas constituintes dos processos seqüenciar comportamentos-objetivos constituintes da classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" e dividi-los em unidades de ensino.

A partir da decisão da classe “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” como a classe de comportamento-objetivo final do Programa de Ensino “Avaliar a confiabilidade de informações”, foram seqüenciadas as classes de comportamentos-objetivo necessárias para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo final. Tal seqüenciamento foi baseado no sistema comportamental, na qual estão organizadas as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações” (Tabelas 4.1 a 4.8 - Capítulo 4). Apresentar os comportamentos “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” envolve avaliar a relação entre premissas e conclusões de um argumento. Isso determina que o desenvolvimento de comportamentos que capacitem aos aprendizes do Programa realizarem tal avaliação são aqueles que os capacitem a, primeiro, avaliar ocorrências de argumentos e envolve caracterizar critérios que viabilizem tal avaliação.

Avaliar argumentos com base em certos critérios específicos para isso é um processo constituído, por sua vez, por duas outras classes de comportamentos: identificar ocorrências de argumentos e, conseqüentemente, distinguir tais tipos de discursos de outros tipos. Com base nisso, clareza a respeito do que é um argumento parece consistir em algo fundamental para capacitar aprendizes a avaliar a confiabilidade de informações. Com base nos dados revelados pelo sistema comportamental da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações (ver Tabela 4.2 – Capítulo 4), a distinção de ocorrências de argumentos de outros tipos de discursos envolve a caracterização de diferentes tipos de discursos, o que possibilita distinguir discursos de diferentes tipos (narrativo, descritivo e expressivo) e de discursos com diferentes funções. Essa seqüência de aprendizagens consiste em uma seqüência que parece ser fundamental para os aprendizes serem capazes de apresentar o comportamento-objetivo final do Programa: “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos”, considerando a relação de dependência existente entre essas classes de comportamentos, relação evidenciada pelo sistema comportamental da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”, uma vez que a percepção de falácias de diferentes parece envolver alto grau de clareza a respeito do que constitui um argumento e das características dele que configuram sua validade e sua correção.

A quantidade de encontros planejada para o Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" constitui uma das variáveis relacionadas aos processos seqüenciar comportamentos-objetivos e dividi-los em unidades de ensino. Ao total, foram planejados 10 encontros. Essa quantidade foi decidida com base na complexidade do comportamento-objetivo final a ser desenvolvido por meio do Programa, na quantidade de comportamentos-objetivo do Programa (136 classes de comportamentos-objetivo) e com base nas características dos sujeitos do Programa. Tais sujeitos são estudantes universitários, alguns deles em fases iniciais do curso; outros em fases finais. Por conta dessa característica dos sujeitos e considerando os "ciclos" existentes nos cursos de graduação, geralmente constituídos por semestres de 16 a 18 semanas de aulas, a quantidade de 10 encontros parece consistir ser uma quantidade confortável para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa, minimizando a probabilidade de desistência do Programa caso ele fosse mais longo, o que acabaria competindo com as atividades formais obrigatórias de cada curso. Além disso, tal quantidade de encontros parece evitar que os encontros finais do Programa sejam realizados em época concomitante ao final do semestre letivo dos estudantes nos cursos de graduação por eles cursados, época geralmente constituída por grande quantidade de atividades.

O seqüenciamento das classes de comportamentos-objetivos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e a divisão delas em unidades de ensino foram realizados sob controle de critérios específicos utilizados com o objetivo de garantir a aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa e conforto e satisfação aos aprendizes. O critério básico utilizado para seqüenciar os comportamentos-objetivos consistiu no critério denominado por Botomé (1996b) de "seqüência lógica". Esse critério de seqüenciamento das classes de comportamentos-objetivo de um Programa é o critério evidenciado pela decomposição da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" e a construção de um sistema comportamental, cuja "lógica" é justamente a de indicar as relações de dependência entre comportamentos que constituem uma mesma ocupação. A seqüência lógica que constitui o seqüenciamento dos comportamentos-objetivo foi: distinguir discursos com funções (expressiva, diretiva e informativa) viabiliza... identificar ocorrências de informações, que possibilita ao

aprendiz... distinguir discursos constituídos por idéias fundamentadas por outras idéias (discursos dissertativos) de discursos de outros tipos, que torna o aprendiz capaz de... distinguir argumentos de outros tipos de discursos, que aumenta a probabilidade de o aprendiz... avaliar ocorrências de argumentos, processo cuja realização depende de o aprendiz ser capaz de... caracterizar diferentes tipos de critérios para avaliar informações de diferentes tipos, que aumenta a probabilidade de o aprendiz... avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos, o comportamento-objetivo final do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

O seqüenciamento dos comportamentos-objetivo do Programa sob controle do critério "seqüência lógica" aumenta a probabilidade de tais comportamentos-objetivo serem efetivamente desenvolvidos no e pelo repertório comportamental dos aprendizes (Botomé, 1996b). Ao mesmo tempo, o uso de tal critério envolve decisões que viabilizam ao professor construir contingências de ensino especificamente para desenvolvimento dos comportamentos necessários para o desenvolvimento do comportamento-objetivo final do Programa. O perigo destacado por Botomé (1996b) em relação ao critério "seqüência lógica" consiste em o professor considerar o desenvolvimento de um comportamento específico fundamental para desenvolver outro comportamento, quando, de fato, tal relação não existe. Um equívoco desse tipo demanda tempo e esforço do professor e dos aprendizes em atividades que, talvez, não sejam importantes, o que pode diminuir a eficácia do Programa e a satisfação dos aprendizes. A construção do sistema comportamental da classe geral constituinte de um Programa de ensino parece diminuir esse perigo. Para eliminá-lo, avaliar (inclusive, experimentalmente) as relações de determinação entre os comportamentos desenvolvidos no e pelo aprendiz ao longo da aplicação do Programa parece consistir em um processo de fundamental importância em programas cujo seqüenciamento dos comportamentos-objetivos foi realizado com base no critério "seqüência lógica", tal como o foi o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

O critério "prática do trabalho completo" também consistiu em um critério orientador para o seqüenciamento dos comportamentos-objetivo constituintes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Do segundo ao décimo encontros, cada um deles foi planejado de modo a viabilizar aos aprendizes apresentarem "trabalhos

completos" ou, mais precisamente, aprenderem conjuntos completos de comportamentos. Cada comportamento-objetivo geral de cada encontro constitui um desses trabalhos completos: 2º. Encontro: "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções"; 3º. Encontro: "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos"; 4º. Encontro: "distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento" e "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos"; 5º. Encontro: "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la"; 6º. Encontro: "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"; 7º. Encontro: "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las"; 8º., 9º. e 10º. Encontros: "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Conforme Botomé (1996b), o critério "prática do trabalho completo" envolve o desenvolvimento de comportamentos que viabilizam ao aprendiz realizar uma operação por completo, aprendendo "parcelas" completas e cumulativas do comportamento-objetivo. Segundo o autor, esse critério, um dos utilizados para o seqüenciamento dos comportamentos-objetivo constituintes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", garante que o aprendiz seja capaz de realizar algumas operações completas caso desistam de um Programa ou não possam finalizá-lo. Além disso, o uso de tal critério ao seqüenciar os comportamentos-objetivo de um Programa de ensino parece aumentar a clareza dos aprendizes em relação às aprendizagens sendo desenvolvidas ao longo do Programa, uma vez que o desenvolvimento de comportamentos constituintes de uma operação completa viabiliza ao aprendiz produzir certos tipos de resultados em suas vidas cotidianas ou profissional.

O seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" não foi um processo realizado somente para seqüenciar os comportamentos-objetivo geral dos encontros do Programa. Dentro de cada encontro, os critérios indicados por Botomé (1996b) também foram utilizados. Como comportamentos-objetivo constituintes de cada um dos encontros, há comportamentos que apresentam diferentes graus de complexidade. Além disso, como pode ser observado nas Tabelas 4.3 (Capítulo 4), alguns comportamentos-objetivo de alguns encontros constituem comportamentos pré-requisito de comportamentos-objetivo constituintes do mesmo encontro. Por exemplo, no segundo encontro, os comportamentos-objetivo "2. caracterizar função informativa", "3.

caracterizar função expressiva" e "4. caracterizar função diretiva" são pré-requisito para os comportamentos-objetivo "5. identificar ocorrências de discursos informativos", "6. identificar ocorrências de discursos expressivos" e "7. identificar ocorrências de discursos diretivos". Nesse sentido, o critério "seqüência lógica" também consistiu em critério orientador para seqüenciar os comportamentos-objetivo de um mesmo encontro. Tal critério, segundo Botomé (1996b), Sidman (1985), Matos (2001), Vettorazzi e colaboradores (2005), aumenta a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivos de um Programa, diminui a probabilidade de erros cometidos pelos aprendizes do Programa e, conseqüentemente, a participação deles nas atividades de ensino constituintes do Programa.

O critério "sequência de freqüência" não foi utilizado para planejamento dos sete primeiros encontros do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Mas foi utilizado para seqüenciamento dos comportamentos-objetivos dos últimos três encontros do Programa. Esses encontros têm como comportamento-objetivo geral o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". A seqüência de falácias a que os comportamentos-objetivo desses encontros fazem referência foi definida com base no critério "simplicidade para realizar ou facilidade para aprender" e no critério "seqüência de freqüência", uma vez que a distribuição das falácias planejadas a serem examinadas em cada um dos encontros foi feita sob controle de uma suposição (ainda não verificada): a freqüência com que diferentes tipos de falácias são apresentados na vida dos aprendizes. Em relação aos últimos três encontros do Programa, o uso do critério de freqüência tende a aumentar a satisfação dos aprendizes em relação ao programa, uma vez que, após cada um desses encontros, o aprendiz provavelmente será capaz de identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos. Entretanto, tal critério não foi utilizado no planejamento dos encontros anteriores do Programa, o que diminui a probabilidade de os aprendizes apresentarem os comportamentos-objetivo finais do Programa, antes dos encontros planejados especificamente para desenvolvê-los. Ainda assim, os critérios utilizados para seqüenciar os comportamentos-objetivo dos primeiros sete encontros do Programa, "seqüência lógica" e "prática do trabalho completo", provavelmente serão suficientes para produzir satisfação aos aprendizes, para manter o engajamento deles nas atividades a constituírem o Programa e,

principalmente, para aumentar a probabilidade de os comportamentos-objetivo do Programa serem efetivamente produzidos.

Nem todos os encontros de um Programa de ensino são constituídos por objetivos que fazem referência ao desenvolvimento de comportamentos-objetivo. E assim também ocorre no planejamento do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Dos 10 encontros constituintes do Programa, o desenvolvimento de comportamentos-objetivo constitui o objetivo dos encontros a partir do segundo encontro. O primeiro encontro, tal como sugerido por Botomé (1978), não tem a função de desenvolver comportamentos-objetivos constituintes do comportamento-objetivo do Programa. Os objetivos relativos aos primeiro encontro (Tabela 5.2) fazem mais referência ao comportamento a ser apresentado pelo professor do que referência aos comportamentos que serão desenvolvidos no e pelos aprendizes. Tal decisão é resultado da necessidade de no primeiro encontro de um Programa de ensino, o professor avaliar o repertório dos aprendizes (Botomé, 1996a, 1978) e estabelecer "vínculo" com os aprendizes. Mesmo que o primeiro encontro não seja constituído por atividades que visem ao desenvolvimento de comportamentos-objetivo, os objetivos planejados a serem concretizados no primeiro encontro do Programa viabilizam ao professor avaliar o repertório de entrada dos aprendizes e, conseqüentemente, avaliar com mais clareza os comportamentos que necessitam ser desenvolvidos no Programa e avaliar o desenvolvimento do repertório dos aprendizes. Além disso, ao avaliar o repertório dos aprendizes, é provável (probabilidade a ser verificada experimentalmente) que eles fiquem sob controle de variáveis relevantes induzidas pelas perguntas feitas pelo professor e pelos exercícios propostos por ele.

Seqüenciar as classes de comportamentos-objetivo de um Programa de ensino e dividi-las em unidades de ensino consiste em dois dos múltiplos processos realizados por um programador de ensino para aumentar a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa. No Programa de Ensino "Avaliar a confiabilidade de informações", o seqüenciamento dos comportamentos-objetivo ao longo de 10 encontros foi realizado, sobretudo, com base no critério "seqüência lógica", ainda que outros critérios também tenham sido utilizados: "prática do trabalho completo", "seqüência de freqüência" e "simplicidade para realizar e simplicidade para realizar". A "seqüência

lógica" como critério precípuo de seqüenciamento dos comportamentos-objetivos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" é uma decorrência, também "lógica", da explicitação das relações de dependência entre os comportamentos constituintes da classe geral, evidenciadas pela construção do sistema comportamental. Se o uso desse e de outros critérios e se os critérios utilizados para divisão dos comportamentos-objetivos em unidades de ensino são aqueles que mais aumentam a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa, é o desenvolvimento do repertório comportamental dos aprendizes em relação à classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" quem melhor poderá responder.

VI

Análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas como comportamentos-objetivo de ensino

A especificação do comportamento a ser ensinado a um aprendiz em um processo de ensino e de aprendizagem parece consistir em um avanço muito grande em relação ao que costumeiramente é proposto por professores como objetivos de ensino: categorias de informações, ações dos professores, declarações de intenções dos professores, ações (e não comportamentos) do aluno, atividades de ensino, expressões vagas, genéricas, ambíguas. Todos esses são, equivocadamente, tipos de ("falsos") objetivos de ensino propostos por professores (Botomé, 1985b; D'Agostini, 2005; Franken, Tosi & Botomé, 2009), que provavelmente orientam muito pouco os trabalhos a serem realizados por um professor ao programar ensino e dificultam ao professor avaliar se o aluno aprendeu o "objetivo de ensino". Por tudo isso, a especificação de um objetivo de ensino a partir do comportamento que cabe ao aprendiz apresentar em sua vida cotidiana e profissional consiste, por si só, em um grande avanço em relação aos demais tipos de ("falsos") objetivos costumeiramente propostos por professores. Mas a proposição de comportamentos-objetivo pode ser ainda mais precisa, quando o programador de ensino especifica quais são os componentes constituintes dos comportamentos-objetivo de um Programa de ensino.

A especificação das características dos três componentes dos comportamentos constituintes do comportamento que foi elencado como comportamento-objetivo é caracterizada por Botomé e Kubo (2007) como uma das etapas do processo "programação de ensino". De acordo com os autores, tal etapa do processo "programação de ensino" é um dos processos a serem realizados com quem intervém sobre o comportamento humano, seja em contexto clínico, em escolas, em organizações de trabalho, etc. Os autores destacam que no início de um processo "programação de ensino", é comum que o comportamento a ser ensinado aos sujeitos-alvo da intervenção (o "comportamento-objetivo", de acordo com expressão de Botomé, 1985a) seja descrito por meio de um verbo e um complemento. A partir dessa expressão do

comportamento-objetivo, segundo Botomé e Kubo (2007), é possível ao programador de ensino identificar as situações com as quais o aprendiz precisará lidar. Essa identificação, de acordo com os autores, consiste em produzir uma descrição da situação de interesse. Após ter descrito essa situação, cabe ao programador de ensino fazer um trabalho semelhante com os resultados a serem produzidos pela ação do organismo. Por fim, conforme os autores, a explicitação da situação e da conseqüência possibilita ao programador propor a resposta que provavelmente é capaz de produzir tal modificação no meio.

A especificação dos três componentes do comportamento-objetivo consiste na análise desse comportamento e é relacionado ao tipo de descrição que Matos (2001) destaca como a descrição completa do comportamento a ser ensinado a um aprendiz. Ainda segundo Botomé e Kubo (2007), tal procedimento produz, como decorrência, alto grau de clareza sobre a classe de resposta a ser apresentada pelo aprendiz e sobre os aspectos das situações antecedentes e conseqüentes que devem controlar tal classe de respostas. Especificar as classes de estímulos antecedentes aumenta a probabilidade de as respostas a serem aprendidas pelo aprendiz fiquem sob controle de aspectos do ambiente no qual necessitam ser apresentadas. Em um processo de ensino e de aprendizagem, caso o aprendiz aprenda apenas a resposta e não a relação entre a resposta e a situação antecedente, é provável que ele apresente a resposta aprendida em situações nas quais ela não é necessária ou deixe de apresentá-la quando a resposta é necessária. Como implicação para o professor, a especificação da classe de estímulos antecedentes do comportamento-objetivo viabiliza que ele construa condições de aprendizagem semelhantes a essa classe, aumentando a probabilidade de desenvolvimento da relação entre a classe de resposta e as classes de estímulos antecedentes, e não apenas da resposta (Botomé, 1977, 1981a; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001)

A especificação da conseqüência do comportamento-objetivo é fundamental para que o aprendiz tenha clareza a respeito dos resultados a serem produzidos no ambiente no qual ele se insere a partir das respostas que ele apresenta. Sem clareza a respeito das conseqüências de seu comportamento, é provável que a classe de respostas seja extinta, uma vez que é a conseqüência o principal aspecto mantenedor de um comportamento desenvolvido em contexto de ensino (Matos, 2001). Além disso, sem clareza a respeito da conseqüência, é provável que o

aprendiz apresente respostas sem produzir as conseqüências relevantes a serem produzidas por elas, apresentando a resposta aprendida mais por motivos "ritualísticos" do que pelos resultados que necessitam ser produzidas por ela. Para o professor, as conseqüências especificadas dos comportamentos-objetivo constituem um dos aspectos a serem manejados pelo professor em ambiente de ensino, cuja função precípua é indicar ao aprendiz o quanto do comportamento-objetivo ele aprendeu (Botomé, 1977, 1981a). Matos (2001) também destaca a necessidade de clareza em relação às conseqüências do comportamento-objetivo. Para a autora, cabe ao professor apresentar conseqüências às respostas "corretas" do aprendiz. A autora indica que no início de um processo de ensino e de aprendizagem, as conseqüências apresentadas às respostas do aprendiz podem ser artificiais, uma vez que elas fortalecem o comportamento. Mas a autora destaca a necessidade de "transferência do controle de estímulo" das conseqüências artificiais para conseqüências naturais. Tal transferência, claro, é viabilizada somente quando há clareza acerca das classes de estímulos conseqüentes constituintes do comportamento-objetivo.

A especificação da classe de resposta tem múltiplas funções em um processo "programação de ensino". A principal delas parece consistir na possibilidade de o professor avaliar o desempenho do aprendiz com base nas características da resposta por ele apresentada e, conseqüentemente, aumentar a probabilidade de desenvolvimento do comportamento-objetivo. Outra função da especificação da resposta a ser apresentada pelo aprendiz consiste na possibilidade do professor modelar tal resposta, aproximando-a gradualmente da resposta constituinte do comportamento-objetivo (Matos, 2001). Ainda outra função da especificação da resposta constituinte do comportamento-objetivo consiste na possibilidade de o programador de ensino planejar contingências de ensino nas quais possam ser apresentadas ocorrências das respostas constituintes do comportamento-objetivo (Botomé, 1977, 1981a).

As características das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes constituem critérios para a especificação desses componentes de um comportamento-objetivo. Por exemplo, as classes de estímulos podem variar conforme às suas propriedades (ex.: físicas, sociais, fisiológicas, biológicas), à forma de percepção (ex.: sonoro, visual, gustativa, tátil, olfativa,

proprioceptivo), à complexidade (ex.: simples, complexo, relacional). A classe de respostas varia conforme o acesso (ex.: pública, privada ou encoberta), à localização predominante do relevante (ex: motora, verbal, fisiológica), à freqüência, forma, força ou intensidade, duração, latência, entre outros aspectos. A classe de estímulos conseqüentes de um comportamento pode variar conforme sua propriedade (ex.: do ambiente físico, sociais, fisiológicas etc.), sua temporalidade (ex.: imediata, a médio prazo, a longo prazo), à relação de determinação com a resposta (ex.: decorrente, subseqüente, concomitante), entre outros aspectos (Kubo & Botomé, 2011). Essas e outras variáveis constituintes de um comportamento podem ser especificadas na descrição de cada um dos componentes de um comportamento-objetivo conforme a relevância delas para tal comportamento.

Um exemplo de estudo constituído pela especificação dos componentes dos comportamentos constituintes de uma classe geral é o realizado por Botomé e Gonçalves (1994a), na qual os autores analisaram 17 classes de comportamentos constituintes da classe geral "construir textos dissertativos". A partir da especificação dos componentes dessas 17 classes de comportamentos, foi aumentada a clareza a respeito do que constitui a classe de comportamentos "construir textos dissertativos", viabilizando aos autores construírem condições de ensino para desenvolver a classe geral. Tais condições foram concretizadas no livro auto-dirigido, intitulado *Redação passo a passo - um texto programado para auto-aprendizagem da redação* (Botomé & Gonçalves, 1994b). Um exemplo de análise comportamental realizada pelos autores é apresentada na Tabela 6.1. Nessa tabela, consta a análise da classe geral de comportamentos "construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos". Na primeira coluna, relativa às classes de estímulos antecedentes, constam os aspectos a serem consideradas por quem constrói uma dissertação. Na segunda coluna, consta a classe de respostas a ser apresentada. E, na terceira, constam as classes de estímulos conseqüentes, indicando o que é necessário ser produzido pelas respostas a serem apresentadas por quem constrói uma dissertação e que consistem nos aspectos que necessitam adquirir função de estímulos reforçadores dessa classe geral de comportamentos.

TABELA 6.1

Descrição dos componentes da classe geral de comportamento denominada "construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos" (adaptado de Botomé e Gonçalves, 1994)

Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tema - Tópico - Características dos leitores (grupos simples e homogêneos ou grupos complexos e heterogêneos) - Regras básicas de construção de uma dissertação	- Escrever dissertações	- Dissertações de forma, extensão e assuntos variados, contendo: - Tópico (explícito ou não), apropriado aos leitores - Sentença-tese que aglutine as idéias desenvolvidas pela dissertação - Parágrafo(s) introdutório(s) que introduzam os leitores no assunto e os envolvam com ele - Parágrafos intermediários, cada um em torno de uma "idéia-núcleo", que atendam aos objetivos da dissertação - Parágrafo(s) de encerramento que reúnam as idéias desenvolvidas na dissertação em forma de conclusão ou de encerramento

Outro estudo constituído pela especificação dos componentes de classes de comportamentos é o desenvolvido por Botomé, De Luca, Pereira, Botomé e Kubo (2005). Nesse estudo, os autores identificam em literatura informações a partir das quais derivaram os componentes de três processos comportamentais costumeiramente confundidos entre si: "invejar", "enciumar-se" e "cobiçar". Por meio da especificação dos componentes de cada uma dessas classes de comportamentos, foi possível diferenciá-los. Além disso, a clareza a respeito do que constitui

cada um deles foi aumentada, aumentando também a probabilidade de identificação de ocorrências desses processos e a probabilidade de intervenções profissionais sobre elas. Obviamente, tais processos comportamentais não constituem "objetivos de ensino", mas o processo de "análise do comportamento" realizado pelos autores viabilizou importantes descobertas.

Analisar os comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos selecionada como comportamento-objetivo geral de um Programa de ensino é um processo que produz diversas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, a probabilidade de o professor construir contingências de ensino semelhantes às características do comportamento-objetivo, avaliar o desempenho do aprendiz e do professor, nas contingências de ensino, manejar aspectos relacionados às conseqüências das respostas apresentadas pelos aprendizes nessas contingências. Por conta dessas implicações para o processo "programação de ensino" e, em especial, para planejamento de contingências de ensino, parece fundamental caracterizar e avaliar as análises dos comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações".

6.1. Análise dos comportamentos-objetivo do segundo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados às "Funções do discurso"

Nas Tabelas 6.2 a 6.9 constam a análise dos comportamentos-objetivo relacionados às funções do discurso. Tais comportamentos-objetivo são: "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)", "identificar quais são as funções de discursos", "caracterizar discurso com função informativa", "caracterizar discurso com função expressiva", "caracterizar discurso com função diretiva", "identificar ocorrências de discursos com função informativa", "identificar ocorrências de discursos com função expressiva" e "identificar ocorrências de discursos com função diretiva".

Na Tabela 6.2 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Essa

tabela é constituída por três colunas: na primeira, constam as classes de estímulos antecedentes constituintes desse comportamento; na segunda, as classes de respostas e na terceira, as classes de estímulos conseqüentes. Há três classes de estímulos antecedentes apresentadas. A primeira delas é relacionado ao conceito de "função do discurso" desenvolvido pela pessoa. A segunda é relacionada à distinção, já feita pela pessoa, das funções do discurso e a terceira, relacionada à ocorrências de discursos com diferentes funções. A classe de respostas apresentadas é "identificar função de uma ocorrência de discurso". Há três classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada à resposta: "função do discurso identificada". A segunda e a terceira são constituídas pelo aumento da probabilidade de algo acontecer: "Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso de acordo com tal função" e "Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos de acordo com a função por eles apresentada".

TABELA 6.2

Análise do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)"

Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Conceito de "função do discurso" desenvolvido - Funções do discurso distinguidas - Ocorrências de discursos com diferentes funções	- Identificar função de uma ocorrência de discurso	- Função do discurso identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso de acordo com tal função - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos de acordo com a função por eles apresentada

Na Tabela 6.3 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso". A classe de estímulos antecedentes apresentada é "tipos de funções de discursos: informativa,

diretiva e expressiva" e a classe de respostas "identificar funções informativa, diretiva e expressiva como funções de discursos". Há três classes de estímulos conseqüentes, uma diretamente relacionada à classe de respostas: "funções informativa, diretiva e expressiva identificadas como funções de discursos". As duas outras classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de algo: "aumento da probabilidade da pessoa caracterizar as diferentes funções de discursos" e "aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos de acordo com as funções que eles apresentam".

TABELA 6.3

Análise do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções de discursos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de funções de discursos: informativa, diretiva e expressiva	- Identificar funções informativa, diretiva e expressiva como funções de discursos	- Funções informativa, diretiva e expressiva identificadas como funções de discursos - Aumento da probabilidade da pessoa caracterizar as diferentes funções de discursos - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos de acordo com as funções que eles apresentam

Na Tabela 6.4 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos com função informativa". Duas classes de estímulos antecedentes são mostradas nessa tabela, a primeira delas é constituída pelas funções de discursos identificadas; a segunda, por "definições a respeito da função informativa de discursos". A classe de respostas apresentadas consiste em "identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função informativa". Há três classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "discurso com função informativa caracterizado". A

segunda é diretamente relacionada à classe de respostas "valores das variáveis nucleares de discurso com função informativa, identificados". A terceira, quarta e quinta são constituídas pelo aumento da probabilidade de comportamentos a serem apresentados pela pessoa que caracteriza discurso com função informativa: "a pessoa identificar ocorrências de discursos com função informativa", "a pessoa identificar partes de discursos específicos que apresentam função informativa" e "a pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos com função informativa de acordo com tal função"

TABELA 6.4

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções de discursos identificadas: informativa, diretiva e expressiva - Definições a respeito da função informativa de discursos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função informativa	- Discurso com função informativa caracterizado - Valores das variáveis nucleares de discurso com função informativa, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos com função informativa - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que apresentam função informativa - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos com função informativa de acordo com tal função

Na Tabela 6.5 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função expressiva". Duas classes de estímulos antecedentes são mostradas na tabela, a primeira delas constituída pelas funções de discursos identificadas e a segunda, por

definições a respeito da função expressiva de discursos. A classe de respostas apresentada é "identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função expressiva". A primeira classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada ao nome da classe de comportamentos: "discurso com função expressiva caracterizado". A segunda, relacionada à classe de respostas "Valores das variáveis nucleares de discurso com função expressiva de discursos, identificados". As outras três classes de comportamentos são constituídas pelo aumento da probabilidade de a pessoa que caracteriza discurso com função expressiva apresentar alguns comportamentos: "identificar ocorrências de discursos com função expressiva", "identificar partes de discursos específicos que apresentam função expressiva" e "em relação a ocorrências de discursos com função expressiva de acordo com tal função".

TABELA 6.5

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função expressiva"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções de discursos identificadas: informativa, diretiva e expressiva - Definições a respeito da função expressiva de discursos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função expressiva	- Discurso com função expressiva caracterizado - Valores das variáveis nucleares de discurso com função expressiva de discursos, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos com função expressiva - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que apresentam função expressiva - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos com função expressiva de acordo com tal função

Na Tabela 6.6 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função diretiva". Há duas classes de estímulos antecedentes. A primeira é constituída pelas "funções de discursos identificadas". A segunda, por "definições a respeito da função diretiva de discursos". A classe de respostas apresentada é "identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função diretiva". Na tabela, há três classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "discurso com função diretiva caracterizado". A segunda classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores das variáveis nucleares da função diretiva de discursos, identificados". As outras três classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de algum comportamento a ser apresentado por alguém que caracteriza discurso

TABELA 6.6

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função diretiva"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções de discursos identificadas: informativa, diretiva e expressiva - Definições a respeito da função diretiva de discursos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discurso com função diretiva	- Discurso com função diretiva caracterizado - Valores das variáveis nucleares da função diretiva de discursos, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos com função diretiva - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que apresentam função diretiva - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos com função diretiva de acordo com tal função

com função diretiva: “Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos com função diretiva”, “Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que apresentam função diretiva” e “Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos com função diretiva de acordo com tal função”.

Na Tabela 6.7 consta a análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos com função informativa”. São três as classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras delas são constituídas por classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo: “funções do discurso distinguidas” e “função informativa de discursos, caracterizada”. A terceira classe de estímulos antecedentes consiste em “ocorrências de discursos com função informativa”. A classe de resposta apresentada é “identificar ocorrência de discurso com função informativa”. Há três classes de estímulos conseqüentes, a primeira delas diretamente relacionada com a classe de respostas: “ocorrência de discurso com função informativa, identificada”. A segunda e a terceira classe de estímulos conseqüentes são constituídos pelo aumento da probabilidade de a pessoa apresentar comportamentos: “lidar com ocorrência de discurso informativo identificada de acordo com tal função” e “avaliar discursos com função informativa”.

TABELA 6.7

Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos com função informativa”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções do discurso distinguidas - Função informativa de discursos, caracterizada - Ocorrência de discurso com função informativa	- Identificar ocorrência de discurso com função informativa	- Ocorrência de discurso com função informativa, identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso informativo identificada de acordo com tal função - Aumento da probabilidade de avaliar discursos com função informativa

Na Tabela 6.8 é apresentada a análise do comportamento "identificar ocorrências de discursos com função expressiva". Três classes de estímulos antecedentes são mostradas, as duas primeiras constituídas por classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivos. São elas: "funções do discurso distinguidas" e "função expressiva de discursos, caracterizada". A terceira classe de estímulos antecedentes é "ocorrência de discurso com função expressiva". A classe de respostas apresentada é "identificar ocorrência de discurso com função expressiva". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas, a primeira diretamente relacionada à classe de respostas: "ocorrência de discurso com função expressiva, identificada". A segunda e terceira classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de comportamentos a serem apresentados pela pessoa que apresenta o comportamento: "aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso expressivo identificada de acordo com tal função" e "aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos com função expressiva".

TABELA 6.8

Análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com função expressiva"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções do discurso distinguidas - Função expressiva de discursos, caracterizada - Ocorrência de discurso com função expressiva	- Identificar ocorrência de discurso com função expressiva	- Ocorrência de discurso com função expressiva, identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso expressivo identificada de acordo com tal função - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos com função expressiva

Na Tabela 6.9 consta a análise da classe de comportamentos-objetivo "identificar ocorrências de discursos com função diretiva". Três classes de estímulos antecedentes são apresentadas. As duas primeiras

constituem classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas classes de estímulos antecedentes são "funções do discurso distinguidas" e "função diretiva de discursos, caracterizada". A terceira classe de estímulos antecedentes consiste na classe "ocorrência de discurso com função diretiva". A classe de respostas apresentada é "identificar ocorrência de discurso com função diretiva". Duas classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: "ocorrência de discurso com função diretiva, identificada". A segunda classe de estímulos conseqüentes é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento a ser apresentado pela pessoa: "lidar com ocorrência de discurso diretivo identificada de acordo com tal função".

TABELA 6.9

Análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com função diretiva"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Funções do discurso distinguidas - Função diretiva de discursos, caracterizada - Ocorrência de discurso com função diretiva	- Identificar ocorrência de discurso com função diretiva	- Ocorrência de discurso com função diretiva, identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso diretivo identificada de acordo com tal função

6.2. Análise dos comportamentos-objetivo do terceiro encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados aos "Tipos do discurso"

Nas Tabelas 6.10 a 6.17 estão apresentadas as análises dos comportamentos-objetivos relacionados a diferentes tipos de discurso. Esses comportamentos-objetivo são: "identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos", "identificar quais são os tipos de discursos informativos", "caracterizar discursos narrativos", "caracterizar discursos descritivos", "caracterizar discursos

dissertativos", "identificar ocorrências de discursos dissertativos", "identificar ocorrências de discursos narrativos" e "identificar ocorrências de discursos descritivos".

Na Tabela 6.10 é mostrada a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos". Há na primeira coluna dessa tabela três classes de estímulos antecedentes. A primeira delas é constituída pelo desenvolvimento do conceito de "tipo de discurso". A segunda delas consiste na distinção dos "tipos de discursos". Essas duas classes de estímulos antecedentes constituem classes de estímulos conseqüentes de dois outros comportamentos-objetivo. A classe de respostas é "identificar tipo de discurso de uma ocorrência de discurso". Das três classes de estímulos conseqüentes, a primeira consiste em uma classe diretamente relacionada à classe de respostas. Essa classe de estímulos conseqüentes é "tipo de discurso de uma ocorrência de discurso, identificado". A segunda e a terceira classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de comportamentos a serem apresentados pela pessoa: "lidar com ocorrência de discursos de diferentes tipos de acordo com o tipo que ele apresenta" e "aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos de acordo com o tipo deles".

TABELA 6.10

Análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Conceito de "tipos de discurso" desenvolvido - Tipos de discurso distinguidos - Ocorrências de discursos de diferentes tipos	- Identificar tipo de discurso de uma ocorrência de discurso	- Tipo de discurso de uma ocorrência de discurso, identificado - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discursos de diferentes tipos de acordo com o tipo que ele apresenta - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de discursos de acordo com o tipo deles

Na Tabela 6.11 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de discursos informativos". Há uma classe de estímulos antecedentes: "Tipos de discursos informativos: dissertativo, descritiva e narrativo". A classe de respostas apresentada é "identificar dissertação, descrição e narração como tipos de discursos informativos". Constam três classes de estímulos conseqüentes, sendo a primeira diretamente relacionada à classe de respostas. Tal classe de estímulos conseqüentes é "dissertação, descrição e narração identificadas como tipos de discursos informativos". As duas outras classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos a serem apresentados: "caracterizar os diferentes tipos de discursos informativos" e "comportar-se em relação aos diferentes tipos de discursos informativos de acordo com características específicas de cada um deles".

TABELA 6.11

Análise do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de discursos informativos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos: dissertativo, descritiva e narrativo	- Identificar dissertação, descrição e narração como tipos de discursos informativos	- Dissertação, descrição e narração identificadas como tipos de discursos informativos - Aumento da probabilidade da pessoa caracterizar os diferentes tipos de discursos informativos - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação aos diferentes tipos de discursos informativos de acordo com características específicas de cada um deles

Na Tabela 6.12 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos narrativos". Há duas classes de estímulos antecedentes. A primeira delas, "tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos", consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. A segunda classe de estímulos antecedentes é "definições a respeito de discursos narrativos". A classe de respostas apresentada é "identificar valores das variáveis nucleares de discursos narrativos como um dos tipos de discursos informativos". São cinco as classes de estímulos conseqüentes que são mostradas na tabela. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "discursos narrativos caracterizados". A segunda delas é diretamente relacionada à classe de respostas apresentada: "valores das variáveis nucleares de discursos narrativos, identificados". A terceira, quarta e

TABELA 6.12

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos narrativos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos - Definições a respeito de discursos narrativos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discursos narrativos	- Discursos narrativos caracterizados - Valores das variáveis nucleares de discursos narrativos, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos narrativos - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos narrativos - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos narrativos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo

quinta classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por parte da pessoa que apresenta o comportamento "caracterizar discursos narrativos". São eles: "aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos narrativos", "aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos narrativos" e "aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos narrativos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo".

Na Tabela 6.13 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos descritivos". Das duas classes de estímulos antecedentes, a primeira consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. Tal classe de estímulos conseqüentes é "tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos". A segunda classe de estímulos antecedentes apresentada é "definições a respeito de discursos descritivos". A classe de respostas que consta na tabela é "identificar valores das variáveis nucleares de discursos descritivos". Há cinco classes de estímulos conseqüentes apresentadas. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "discursos descritivos caracterizados". A segunda é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores das variáveis nucleares de discursos descritivos, identificados". A terceira, quarta e quinta classe de estímulos conseqüentes consistem em classes constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por quem apresenta o comportamento "caracterizar discursos descritivos". Essas classes de estímulos conseqüentes são: "aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos descritivos", "aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos descritivos" e "aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos descritivos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo".

TABELA 6.13
Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos descritivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos - Definições a respeito de discursos descritivos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discursos descritivos	- Discursos descritivos caracterizados - Valores das variáveis nucleares de discursos descritivos, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos descritivos - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos descritivos - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos descritivos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo

Na Tabela 6.14 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos dissertativos". Duas classes de estímulos antecedentes são apresentadas. A primeira delas é constituída por uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo: "tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos". A segunda classe de estímulos antecedentes é "definições a respeito de discursos dissertativos". A classe de respostas é "identificar valores das variáveis nucleares de discursos dissertativos". Cinco classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. As duas primeiras são diretamente relacionadas, respectivamente, ao nome da classe de comportamentos e à classe de respostas. Essas duas classes de estímulos conseqüentes são "discursos dissertativos caracterizados" e "valores das variáveis nucleares de discursos dissertativos, identificados". A terceira,

quarta e quinta classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de "a pessoa identificar ocorrências de discursos dissertativos", "a pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos dissertativos" e "a pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos dissertativos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo".

TABELA 6.14

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar discursos dissertativos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos identificados: dissertativos, narrativos e descritivos - Definições a respeito de discursos dissertativos	- Identificar valores das variáveis nucleares de discursos dissertativos	- Discursos dissertativos caracterizados - Valores das variáveis nucleares de discursos dissertativos, identificados - Aumento da probabilidade da pessoa identificar ocorrências de discursos dissertativos - Aumento da probabilidade da pessoa identificar partes de discursos específicos que constituem discursos dissertativos - Aumento da probabilidade da pessoa comportar-se em relação a ocorrências de discursos dissertativos de acordo com esse tipo específico de discurso informativo

Na Tabela 6.15 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos". Três classes de estímulos antecedentes são apresentadas na tabela, as duas primeiras consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros

comportamentos-objetivo. São elas: “tipos de discursos informativos distinguidos” e “discursos dissertativos caracterizados”. A terceira classe de estímulos antecedentes é “ocorrência de discursos dissertativos”. A classe de respostas apresentada consiste em “identificar ocorrência de discurso dissertativo”. Há na tabela três classes de estímulos conseqüentes, a primeira diretamente relacionada à classe de respostas: “ocorrência de discurso dissertativo identificada”. A segunda e a terceira classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de algum comportamento. São eles: “lidar com ocorrência de discurso dissertativo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo” e “avaliar a ocorrência do discurso dissertativo”.

TABELA 6.15

Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos dissertativos”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos distinguidos - Discursos dissertativos caracterizados - Ocorrência de discursos dissertativos	- Identificar ocorrência de discurso dissertativo	- Ocorrência de discurso dissertativo identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso dissertativo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo - Aumento da probabilidade de avaliar a ocorrência do discurso dissertativo

Na Tabela 6.16 consta a análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos narrativos”. Nela, são apresentadas três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras são constituídas por classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas duas classes de estímulos antecedentes são “tipos de discursos informativos distinguidos” e “discursos

narrativos caracterizados". A terceira classe de estímulos antecedentes é "ocorrência de discursos narrativos". A classe de respostas que é mostrada na tabela é "identificar ocorrência de discurso narrativo". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela, sendo a primeira diretamente relacionada à classe de respostas. Tal classe de estímulos conseqüentes é "ocorrência de discurso narrativo identificada". A segunda e terceira classe de estímulos conseqüentes consistem no aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por parte da pessoa que apresenta o comportamento "identificar ocorrências de discursos narrativos". Esses comportamentos são "lidar com ocorrência de discurso narrativo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo" e "aumento da probabilidade de avaliar ocorrências do discurso narrativo".

TABELA 6.16

Análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos distinguidos	- Identificar ocorrência de discurso narrativo	- Ocorrência de discurso narrativo identificada
- Discursos narrativos caracterizados		- Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso narrativo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo
- Ocorrência de discursos narrativos		- Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências do discurso narrativo

Na Tabela 6.17 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos". Duas das três classes de estímulos antecedentes consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas duas classes de estímulos antecedentes são "tipos de discursos informativos distinguidos" e "discursos descritivos caracterizados". A terceira classe de estímulos antecedentes consiste em "ocorrência de discurso

descritivo". A classe de respostas apresentada é "identificar ocorrência de discurso descritivo". Na tabela, constam três classes de estímulos conseqüentes. A primeira delas é diretamente relacionada à classe de respostas. A segunda e terceira classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos: "lidar com ocorrência de discurso descritivo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo" e "avaliar ocorrências do discurso descritivo".

TABELA 6.17

Análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Tipos de discursos informativos distinguidos - Discursos descritivos caracterizados - Ocorrência de discurso descritivo	- Identificar ocorrência de discurso descritivo	- Ocorrência de discurso descritivo identificada - Aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso descritivo de acordo com esse tipo específico de discurso informativo - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências do discurso descritivo

6.3. Análise dos comportamentos-objetivo do quarto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados a "argumentos e suas partes constituintes e tipos de argumentos"

Nas Tabelas 6.18 a 6.33 constam as análises dos comportamentos-objetivo do quatro encontro do Programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", que são relacionados a

argumentos e suas partes constituintes e a tipos de argumentos. Tais comportamentos-objetivo são: “distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento”, “distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos”, “caracterizar o que é um argumento”, “caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento”, “identificar quais são as partes que compõe um argumento”, “caracterizar o que é a conclusão de um argumento”, “caracterizar o que são as premissas de um argumento”, “identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento”, “identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento”, “distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos”, “identificar quais são os tipos de argumentos”, “caracterizar diferentes tipos de argumentos”, “caracterizar argumentos dedutivos”, “caracterizar argumentos indutivos”, “identificar ocorrências de argumentos indutivos” e “identificar ocorrências de argumentos dedutivos”.

Na Tabela 6.18 consta a análise do comportamento-objetivo “distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento”. Nela, são apresentadas três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras são constituídas por classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. São elas: “cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas” e “valores de variáveis nucleares de cada uma das partes que compõe um argumento (conclusão e premissas), identificados”. A terceira classe de estímulos antecedentes é “ocorrência de um argumento”. A classe de respostas apresentada na tabela é “identificar cada uma das partes que compõe um argumento em uma ocorrência de argumento”. São mostradas cinco classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas. Essa classe de estímulos conseqüentes é “cada uma das partes que compõe um argumento em uma ocorrência de argumento, identificadas”. A segunda e terceira classe são constituídas pela identificação da conclusão e das premissas de uma ocorrência de argumento: “conclusão de uma ocorrência de argumento, identificada” e “premissas de uma ocorrência de argumento, identificada”. A quarta e quinta classes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por quem distingue as partes que compõe uma ocorrência de um argumento: “avaliar a validade e a correção de um argumento” e “comportar-se de acordo com informação

apresentada na ocorrência de argumento conforme o grau de validade e correção nela apresentado".

TABELA 6.18

Análise do comportamento-objetivo "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas - Valores de variáveis nucleares de cada uma das partes que compõe um argumento (conclusão e premissas), identificados - Ocorrência de um argumento	- Identificar cada uma das partes que compõe um argumento em uma ocorrência de argumento	- Cada uma das partes que compõe um argumento em uma ocorrência de argumento, identificadas - Conclusão de uma ocorrência de argumento, identificada - Premissas de uma ocorrência de argumento, identificada - Aumento da probabilidade de avaliar a validade e a correção de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada na ocorrência de argumento conforme o grau de validade e correção nela apresentado

Na Tabela 6.19 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos". Há duas classes de estímulos, ambas relacionadas a ocorrências de discursos. São elas: "ocorrências de argumentos" e "ocorrências de discursos de diferentes tipos, que não argumentos (tais como opiniões, descrições, explicações)". A classe de respostas é "diferenciar argumentos de outros tipos de discursos que não argumentos". Consta na tabela cinco classe de estímulos conseqüentes.

A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: “argumentos distinguidos de outros tipos de discursos”. A segunda é constituída pela diminuição da probabilidade de um comportamento: “confundir argumentos com outros tipos de discursos”. A terceira, quarta e quinta classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de comportamentos: “identificar ocorrências de argumentos”, “identificar ocorrências de diferentes tipos de discursos que não argumentos” e “comportar-se em relação a diferentes tipos de discursos de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de discursos”.

TABELA 6.19

Análise do comportamento-objetivo “Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Ocorrências de argumentos - Ocorrências de discursos de diferentes tipos, que não argumentos (tais como opiniões, descrições, explicações)	- Diferenciar argumentos de outros tipos de discursos que não argumentos	- Argumentos distinguidos de outros tipos de discursos - Diminuição da probabilidade de confundir argumentos com outros tipos de discursos - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de diferentes tipos de discursos que não argumentos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a diferentes tipos de discursos de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de discursos

Na Tabela 6.20 consta a análise do comportamento "caracterizar o que é um argumento". Três classes de estímulos antecedentes são apresentadas na tabela. As duas primeiras são constituídas por classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivos. Essas classes de estímulos antecedentes são: "cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas" e "valores de variáveis nucleares de cada uma das partes que compõe um argumento, identificados". A terceira classe de estímulos antecedentes é "definições a respeito de um argumento". A classe de respostas apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares de um argumento". São apresentadas seis classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo. A segunda, diretamente relacionada à classe de respostas. As demais classes de estímulos conseqüentes são

TABELA 6.20

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas - Valores de variáveis nucleares de cada uma das partes que compõe um argumento, identificados - Definições a respeito de um argumento	- Identificar valores de variáveis nucleares de um argumento	- Argumento, caracterizado - Valores de variáveis nucleares de um argumento, identificados - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de um argumento - Aumento da probabilidade de distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação argumento de acordo com as carac-terísticas específicas desse tipo de discurso

constituídas pelo aumento da probabilidade de alguns comportamentos. São eles: “identificar ocorrências de um argumento”, “distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos”, “avaliar ocorrências de um argumento” e “comportar-se em relação argumento de acordo com as características específicas desse tipo de discurso”.

Na Tabela 6.21 é apresentada a análise do comportamento-objetivo “caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento”. Na tabela, três classes de estímulos antecedentes são apresentadas. A primeira é constituída por uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. A segunda e a terceira classe de estímulos antecedentes consistem em definições das duas partes que compõe um argumento, a conclusão e as premissas. A classe de respostas apresentada é “identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) cada uma das partes que compõe um argumento”. Cinco classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada com o nome do comportamento-objetivo: “cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas”. A segunda é diretamente à classe de respostas: “valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) de cada uma das partes que compõe um argumento, identificados”. A terceira, quarta e quinta classes consistem em classes de conseqüências constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por parte de quem “caracteriza o que são cada uma das partes que compõe um argumento”. Esses comportamentos cuja probabilidade são aumentadas são “identificar cada uma das partes que compõe um argumento, em uma ocorrência de um argumento”, “distinguir cada uma das partes que compõe um argumento, em uma ocorrência de um argumento” e “comportar-se em relação às diferentes partes que compõe um argumento (premissas e conclusão) de acordo com as características específicas de cada uma dessas partes”

TABELA 6.21

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Diferentes partes que compõe um argumento (premissas e conclusão), identificadas - Definições a respeito das premissas de um argumento - Definições a respeito de conclusão de argumento	- Identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) cada uma das partes que compõe um argumento	- Cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas - Valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) de cada uma das partes que compõe um argumento, identificados - Aumento da probabilidade de identificar cada uma das partes que compõe um argumento, em uma ocorrência de um argumento - Aumento da probabilidade de distinguir cada uma das partes que compõe um argumento, em uma ocorrência de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação às diferentes partes que compõe um argumento (premissas e conclusão) de acordo com as características específicas de cada uma dessas partes

Na Tabela 6.22 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar quais são as partes que compõe um argumento". Uma classe de estímulo antecedente é apresentada: "informações a respeito das partes componentes de um argumento (premissas e conclusões)". A classe de respostas que consta na tabela é "identificar premissas e conclusão como partes que compõe um argumento". Quatro classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: "premissas e conclusão identificadas

como partes que compõe um argumento". A segunda, terceira e quarta classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade dos seguintes comportamentos: "caracterizar no que consistem premissas e conclusão", "identificar as premissas e a conclusão que compõe a ocorrência de um argumento" e "comportar-se em relação às diferentes partes que compõe um argumento (premissas e conclusão) de acordo com as características específicas de cada uma dessas partes".

TABELA 6.22

Análise do comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Informações a respeito das partes componentes de um argumento (premissas e conclusões)	- Identificar premissas e conclusão como partes que compõe um argumento	- Premissas e conclusão identificadas como partes que compõe um argumento - Aumento da probabilidade de caracterizar no que consistem premissas e conclusão - Aumento da probabilidade de identificar as premissas e a conclusão que compõe a ocorrência de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação às diferentes partes que compõe um argumento (premissas e conclusão) de acordo com as características específicas de cada uma dessas partes

Na Tabela 6.23 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a conclusão de um argumento". Duas classes de estímulos antecedentes são apresentadas. A primeira é a classe "premissas e conclusão identificadas como partes que compõe um

argumento". A segunda classe de estímulos antecedentes é "definições a respeito da conclusão de um argumento". A classe de respostas é "identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) a conclusão de um argumento". Quatro classes de estímulos conseqüentes são mostradas. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "caracterização do que consiste a conclusão de um argumento". A segunda é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) a conclusão de um argumento, identificados". A terceira e quarta classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de algum comportamento. Esses comportamentos são: "identificar a conclusão de um argumento, em uma ocorrência de um argumento" e "comportar-se em relação à conclusão de um argumento de acordo com as características específicas dessa parte de um argumento".

TABELA 6.23

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Premissas e conclusão identificadas como partes que compõe um argumento - Definições a respeito da conclusão de um argumento	- Identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) a conclusão de um argumento	- Caracterização do que consiste a conclusão de um argumento - Valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) a conclusão de um argumento, identificados - Aumento da probabilidade de identificar a conclusão de um argumento, em uma ocorrência de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação à conclusão de um argumento de acordo com as características específicas dessa parte de um argumento

Na Tabela 6.24 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que são as premissas de um argumento". Há na primeira coluna dessa tabela duas classes de estímulos antecedentes. A primeira delas consiste na classe "premissas e conclusão identificadas como partes que compõe um argumento". A segunda classe de estímulos antecedentes é "definições a respeito das premissas de um argumento". A classe de respostas apresentada na tabela é "identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) as premissas de um argumento". Quatro classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionado ao nome do comportamento-objetivo: "caracterização do que consiste a premissa de um argumento". A segunda classe de estímulos conseqüentes é

TABELA 6.24

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que são as premissas de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Premissas e conclusão identificadas como partes que compõe um argumento - Definições a respeito das premissas de um argumento	- Identificar valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) as premissas de um argumento	- Caracterização do que consiste a premissa de um argumento - Valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) as premissas de um argumento, identificados - Aumento da probabilidade de identificar as premissas de um argumento, em uma ocorrência de um argumento - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação às premissas de um argumento de acordo com as características específicas dessa parte de um argumento

diretamente relacionada à classe de respostas “valores de variáveis que definem (variáveis nucleares) as premissas de um argumento, identificados”. A terceira e a quarta classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos por quem caracterizar o que são as premissas de um argumento. Esses comportamentos são “identificar as premissas de um argumento, em uma ocorrência de um argumento” e “comportar-se em relação às premissas de um argumento de acordo com as características específicas dessa parte de um argumento”.

Na Tabela 6.25 é apresentada a análise do comportamento-objetivo “identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento”. Há três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivos. Essas classes de estímulos antecedentes são: “cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas” e “caracterização do que consiste a premissa de um argumento”. A terceira classe de estímulos antecedentes é “ocorrência de um argumento”. A classe de respostas é “identificar as premissas de um argumento, em uma ocorrência de um argumento”. Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada à classe de respostas: “premissas de um argumento, identificadas”. A segunda e terceira classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação comportamento. São eles: “avaliar a implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento” e “avaliar a confiabilidade das informações apresentadas na ocorrência de um argumento”.

TABELA 6.25

Análise do comportamento-objetivo "Identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas - Caracterização do que consiste a premissa de um argumento - Ocorrência de um argumento	- Identificar as premissas de um argumento, em uma ocorrência de um argumento	- Premissas de um argumento, identificadas - Aumento da probabilidade de avaliar a implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento - Aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade das informações apresentadas na ocorrência de um argumento

Na Tabela 6.26 consta a análise de comportamento-objetivo "identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento". Nela, constam três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras constituem classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. São elas: "cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas" e "caracterização do que consiste a conclusão de um argumento". A terceira classe de estímulos antecedentes consiste em "ocorrência de um argumento". A classe de respostas apresentada é "identificar a conclusão de um argumento, em uma ocorrência de um argumento". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira delas é diretamente relacionada à classe de respostas "conclusão de um argumento, identificada". A segunda e terceira classe de estímulos conseqüentes consistem no aumento da probabilidade de apresentação de algum comportamento por parte de quem "identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento". Essas classes de estímulos conseqüentes são "aumento da probabilidade de avaliar a implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento" e

"aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade das informações apresentadas na ocorrência de um argumento".

TABELA 6.26

Análise do comportamento-objetivo "Identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Cada uma das partes que compõe um argumento, caracterizadas - Caracterização do que consiste a conclusão de um argumento - Ocorrência de um argumento	- Identificar a conclusão de um argumento, em uma ocorrência de um argumento	- Conclusão de um argumento, identificada - Aumento da probabilidade de avaliar a implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento - Aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade das informações apresentadas na ocorrência de um argumento

Na Tabela 6.27 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos". Constam na tabela três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas classes de estímulos antecedentes são "diferentes tipos de argumentos, caracterizados" e "valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos, identificados". A terceira classe de estímulos antecedentes consiste em "ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos)". A classe de respostas apresentada é "diferenciar ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos)". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: "ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos), diferenciadas". A segunda e terceira classe de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de alguns comportamentos: "avaliar ocorrências de

argumentos de acordo com o tipo de argumento dessas ocorrências de argumentos" e "comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos".

TABELA 6.27

Análise do comportamento-objetivo "Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Diferentes tipos de argumentos, caracterizados - Valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos, identificados - Ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos)	- Diferenciar ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos)	- Ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos), diferenciadas - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de argumentos de acordo com o tipo de argumento dessas ocorrências de argumentos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos

Na Tabela 6.28 é mostrada a análise do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos". Há uma classe de estímulos antecedentes apresentada nela: "informações a respeito dos diferentes tipos de argumentos (argumentos dedutivos e indutivos)". A classe de respostas que consta é "identificar argumentos indutivos e argumentos dedutivos como os tipos de argumentos". Cinco classes de estímulos conseqüentes são apresentadas na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada à classe de respostas. Essa classe é "argumentos dedutivos e indutivos identificados como os tipos de argumentos". As demais classes de estímulos conseqüentes são constituídas pela expressão "aumento da probabilidade de (...)". As expressões que

complementam essas classes de estímulos conseqüentes são: "caracterizar no que consistem os argumentos dedutivos e indutivos", "identificar ocorrências de argumentos dedutivos", "identificar ocorrências de argumentos indutivos" e "comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de argumentos".

TABELA 6.28

Análise do comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de argumentos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Informações a respeito dos diferentes tipos de argumentos (argumentos dedutivos e indutivos)	- Identificar argumentos indutivos e argumentos dedutivos como os tipos de argumentos	- Argumentos dedutivos e indutivos identificados como os tipos de argumentos - Aumento da probabilidade de caracterizar no que consistem os argumentos dedutivos e indutivos - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos dedutivos - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos indutivos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de argumentos

Na Tabela 6.29, consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar diferentes tipos de argumentos". Das três classes de estímulos antecedentes apresentadas, a primeira consiste em "diferentes

tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos". A segunda e a terceira classe de estímulos antecedentes são constituídas por definições acerca de argumentos dedutivos e indutivos. A classe de resposta que constitui o comportamento-objetivo é "identificar valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos". Cinco classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada ao nome da classe de comportamento: "diferentes tipos de argumentos, caracterizados". A segunda, diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos, identificados". A segunda, terceira e quarta classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade

TABELA 6.29

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar diferentes tipos de argumentos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Diferentes tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos - Definições a respeito de argumentos dedutivos - Definições a respeito de argumentos indutivos	- Identificar valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos	- Diferentes tipos de argumentos, caracterizados - Valores de variáveis nucleares de diferentes tipos de argumentos, identificados - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos dedutivos - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos indutivos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de argumentos

de apresentação de comportamentos: “identificar ocorrências de argumentos dedutivos”, “identificar ocorrências de argumentos indutivos” e “comportar-se em relação a argumentos de diferentes tipos (dedutivos e indutivos) de acordo com as características específicas de cada um desses tipos de argumentos”.

Na Tabela 6.30 consta a análise do comportamento-objetivo “caracterizar argumentos dedutivos”. Duas classes de estímulos antecedentes o constituem. A primeira delas é “diferentes tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos” e a segunda, “definições a respeito de argumentos dedutivos”. A classe de estímulos antecedentes é “identificar valores de variáveis nucleares de argumentos dedutivos”. Cinco classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: “argumentos dedutivos, caracterizados”. A segunda é relacionada diretamente à classe de respostas: “valores de variáveis nucleares de argumentos dedutivos, identificados”. As demais classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de alguns comportamentos. Tais comportamentos são: “identificar ocorrências de argumentos dedutivos”, “distinguir ocorrências de argumentos dedutivos de ocorrências de argumentos indutivos” e “comportar-se em relação a argumentos dedutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento”.

TABELA 6.30

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos dedutivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Diferentes tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos - Definições a respeito de argumentos dedutivos	- Identificar valores de variáveis nucleares de argumentos dedutivos	- Argumentos dedutivos, caracterizados - Valores de variáveis nucleares de argumentos dedutivos, identificados - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos dedutivos - Aumento da probabilidade de distinguir ocorrências de argumentos dedutivos de ocorrências de argumentos indutivos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos dedutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento

A análise do comportamento-objetivo "caracterizar argumentos indutivos" é apresentada na Tabela 6.31. Nela, constam duas classes de estímulos antecedentes: "diferentes tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos" e "definições a respeito de argumentos indutivos". A classe de respostas constituinte do comportamento-objetivo é "identificar valores de variáveis nucleares de argumentos indutivos". Na tabela, são apresentadas cinco classes de estímulos conseqüentes. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo "argumentos indutivos, caracterizados". A segunda classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares de argumentos indutivos, identificados". A terceira, quarta e quinta classes de estímulos

conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação de algum comportamento. São eles: "identificar ocorrências de argumentos indutivos", "distinguir ocorrências de argumentos indutivos de ocorrências de argumentos dedutivos" e "comportar-se em relação a argumentos indutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento".

TABELA 6.31

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos indutivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Diferentes tipos de argumentos identificados: dedutivos e indutivos - Definições a respeito de argumentos indutivos	- Identificar valores de variáveis nucleares de argumentos indutivos	- Argumentos indutivos, caracterizados - Valores de variáveis nucleares de argumentos indutivos, identificados - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de argumentos indutivos - Aumento da probabilidade de distinguir ocorrências de argumentos indutivos de ocorrências de argumentos dedutivos - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos indutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento

Na Tabela 6.32 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de argumentos indutivos". Nessa tabela, é apresentada a classe de estímulos antecedentes "ocorrências de argumentos indutivos". A classe de respostas que consta é "identificar ocorrência de um argumento indutivo". Na tabela, constam três classes de estímulos conseqüentes. A primeira é a classe "ocorrência de

argumento indutivo, identificada", diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo e a classe de respostas. A segunda e terceira classe de estímulos conseqüentes consistem no aumento da probabilidade de apresentação dos comportamentos: "comportar-se em relação a argumentos indutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento" e "avaliar a confiabilidade da informação apresentada na ocorrência do argumento indutivo"

TABELA 6.32

Análise do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de argumentos indutivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Ocorrências de argumentos indutivos	- Identificar ocorrência de um argumento indutivo	- Ocorrência de argumento indutivo, identificada - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos indutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento - Aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade da informação apresentada na ocorrência do argumento indutivo

Na Tabela 6.33 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de argumentos dedutivos". Uma classe de estímulos antecedentes é apresentada: "ocorrência de um argumento dedutivo". A classe de respostas que consta na tabela é "identificar ocorrência de um argumento dedutivo". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo e da classe de respostas: "ocorrência de argumento dedutivo, identificada". A segunda e terceira classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo

aumento da probabilidade de apresentação de comportamentos. Esses comportamentos são: "comportar-se em relação a argumentos dedutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento" e "aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade da informação apresentada na ocorrência do argumento dedutivo".

TABELA 6.33

Análise do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de argumentos dedutivos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Ocorrências de argumentos dedutivos	- Identificar ocorrência de um argumento dedutivo	- Ocorrência de argumento dedutivo, identificada - Aumento da probabilidade de comportar-se em relação a argumentos dedutivos de acordo com as características específicas desse tipo de argumento - Aumento da probabilidade de avaliar a confiabilidade da informação apresentada na ocorrência do argumento dedutivo

6.4. Análise dos comportamentos-objetivo do quinto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de informações a partir de critérios básicos para avaliá-la"

Nas Tabelas 6.34 a 6.42 constam as análises dos comportamentos-objetivo do quinto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Esses comportamentos, que são relacionados a avaliação de informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", são os seguintes: "avaliar informações a partir de critérios

básicos para avaliá-la", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", "caracterizar o que é a suficiência de uma informação", "caracterizar o que é a representatividade de uma informação", "caracterizar o que é a exatidão de uma informação", "caracterizar o que é a autoridade de uma informação", "caracterizar o que é a clareza de uma informação", "caracterizar o que é a precisão de uma informação" e "caracterizar o que é a generalidade de uma informação"

Na Tabela 6.34 consta a análise do comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la". Na tabela, há três classes de estímulos antecedentes. As duas primeiras consistem em classe de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo: "critérios para avaliar informações (suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de uma informação) caracterizados" e "valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar informações, identificados". A terceira classe de estímulos antecedentes é "ocorrência de uma informação". A classe de respostas apresentada na tabela é "atribuir grau à suficiência, à representatividade, à exatidão, à autoridade, à clareza, à precisão e ao grau de generalidade de uma informação". Na terceira coluna da tabela, constam quatro classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores atribuídos à suficiência, à representatividade, à exatidão, à autoridade, à clareza, à precisão e ao grau de generalidade de uma informação". A segunda classe de estímulos conseqüentes consiste em "aumento da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma informação". A terceira envolve o aumento da probabilidade de um comportamento a ser apresentado pela pessoa que avalia informações a partir de critérios básicas para avaliá-la: "comportar-se de acordo com a informação de acordo com o grau de confiabilidade por ela apresentado". A quarta classe de estímulos envolve a diminuição da probabilidade de um comportamento: "comportar-se de acordo com a informação caso ela apresente baixo grau de confiabilidade".

TABELA 6.34

Análise do comportamento-objetivo "Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Critérios para avaliar informações (suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de uma informação) caracterizados - Valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar informações, identificados - Ocorrência de uma informação	- Atribuir grau à suficiência, à representatividade, à exatidão, à autoridade, à clareza, à precisão e ao grau de generalidade de uma informação[23]	- Graus atribuídos à suficiência, à representatividade, à exatidão, à autoridade, à clareza, à precisão e ao grau de generalidade de uma informação - Aumento da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma informação - Aumento da probabilidade comportar-se de acordo com a informação de acordo com o grau de confiabilidade por ela apresentado - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com a informação caso ela apresente baixo grau de confiabilidade.

A análise do comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" está apresentada na Tabela 6.35. Nessa tabela, é apresentada uma classe de estímulos antecedentes constituinte do comportamento-objetivo: "informações a respeito de diferentes critérios a serem utilizados para avaliar uma informação (entre eles: suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de uma informação)". A classe de respostas que consta é "identificar suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de como critérios a serem utilizados para avaliar uma

[23] Exemplos de graus a serem atribuídos a uma informação, com base em critérios básicos para avaliá-la, são: premissa insuficiente ou suficiente; premissas não-representativas ou representativas; informação genérica ou específica etc.

informação". São mostradas três classes de estímulos conseqüentes. A primeira delas é diretamente relacionada à classe de respostas. A segunda e a terceira são constituídas pelo aumento da probabilidade de apresentação dos seguintes comportamentos: "caracterizar diferentes critérios a serem utilizados para avaliar uma informação" e "avaliar informações a partir de diferentes critérios".

TABELA 6.35

Análise do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Informações a respeito de diferentes critérios a serem utilizados para avaliar uma informação (entre eles: suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de uma informação)	- Identificar suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de como critérios a serem utilizados para avaliar uma informação	- Critérios a serem utilizados para avaliar uma informação (suficiência, representatividade, exatidão, autoridade, clareza, precisão e grau de generalidade de uma informação), identificados - Aumento da probabilidade de caracterizar diferentes critérios a serem utilizados para avaliar uma informação - Aumento da probabilidade de avaliar informações a partir de diferentes critérios

Na Tabela 6.36 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a suficiência de uma informação". Duas classes de estímulos antecedentes são apresentadas. São elas: "suficiência de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação" e "definições a respeito do que é suficiência de uma informação". A classe de respostas que consta na tabela é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a suficiência de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes estão apresentadas. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento. É a classe "suficiência de uma informação caracterizada". A segunda

classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada à classe de respostas "valores de variáveis nucleares do que é a suficiência de uma informação, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes é constituída pelo aumento da probabilidade de a pessoa apresentar o comportamento "avaliar uma informação a partir do grau de suficiência que ela apresenta".

TABELA 6.36

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Suficiência de uma informação" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é "suficiência de uma informação"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "suficiência de uma informação"	- "Suficiência de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "suficiência de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de suficiência que ela apresenta

A análise do comportamento "caracterizar o que é a representatividade de uma informação" é apresentado na Tabela 6.37. Nela, constam duas classes de estímulos antecedentes. A primeira consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. Essa classe é "representatividade de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação". A segunda classe de estímulos antecedentes consiste na definição da "representatividade de uma informação". A classe de respostas apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a representatividade de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "representatividade de uma informação caracterizada". A segunda classe de estímulos conseqüentes consiste em "valores de variáveis nucleares

do que é a representatividade de uma informação, identificados". A terceira classe é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento a ser apresentado pela pessoa que caracteriza o que é a representatividade de uma informação. Essa classe de estímulos conseqüentes é "aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de representatividade que ela apresenta".

TABELA 6.37

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a representatividade de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Representatividade de uma informação" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é "representatividade de uma informação"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "representatividade de uma informação"	- "Representatividade de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "representatividade de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de representatividade que ela apresenta

Na Tabela 6.38 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a exatidão de uma informação". Duas classes de estímulos antecedentes constam na tabela. Tais classes são "exatidão de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação" e "definições a respeito do que é exatidão de uma informação". A classe de respostas é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a exatidão de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "exatidão de uma informação caracterizada". A segunda classe é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a exatidão de uma informação, identificados". A terceira classe é constituída pelo aumento da probabilidade de um

comportamento: “avaliar uma informação a partir do grau de exatidão que ela apresenta”

TABELA 6.38

Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a exatidão de uma informação”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- “Exatidão de uma informação” identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é “exatidão de uma informação”	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a “exatidão de uma informação”	- “Exatidão de uma informação” caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a “exatidão de uma informação”, identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de exatidão que ela apresenta

A análise do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a autoridade de uma informação” consta na Tabela 6.39. A primeira classe de estímulos antecedentes é constituída por uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. Essa classe é “autoridade de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação”. A segunda classe de estímulos antecedentes é constituída pela definição do critério “autoridade de uma informação”. A classe de respostas apresentada é “identificar valores de variáveis nucleares do que é a autoridade de uma informação”. Três classes de estímulos conseqüentes são mostradas na tabela. A primeira é diretamente relacionada com o nome do comportamento-objetivo: “autoridade de uma informação caracterizada”. A segunda classe é diretamente relacionada com a classe de respostas: “Valores de variáveis nucleares do que é a autoridade de uma informação, identificados”. A terceira classe de comportamentos é constituída pelo aumento da probabilidade de a pessoa apresentar o comportamento “avaliar uma informação a partir do grau de autoridade que ela apresenta”.

TABELA 6.39

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a autoridade de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Autoridade de uma informação" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é "autoridade de uma informação"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "autoridade de uma informação"	- "Autoridade de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "autoridade de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de autoridade que ela apresenta

Na Tabela 6.40 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a clareza de uma informação". Duas classes de estímulos antecedentes são mostradas. A primeira é "clareza de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação"; a segunda, "definições a respeito do que é clareza de uma informação". A classe de respostas apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a "clareza de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas na tabela. A primeira delas, diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo é "clareza de uma informação caracterizada". A segunda é diretamente relacionada com a classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a clareza de uma informação, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüências envolve o aumento da probabilidade de pessoa apresentar o comportamento "avaliar uma informação a partir do grau de clareza que ela apresenta".

TABELA 6.40

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a clareza de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Clareza de uma informação" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é "clareza de uma informação"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "clareza de uma informação"	- "Clareza de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "clareza de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de clareza que ela apresenta

Na Tabela 6.41 consta a análise do comportamento "caracterizar o que é a precisão de uma informação". Duas classe de estímulos antecedentes são apresentadas na tabela. A primeira é "precisão de uma informação identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação"; a segunda, "definições a respeito do que é precisão de uma informação". A classe de respostas que consta na tabela é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a precisão de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas na tabela. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "precisão de uma informação caracterizada". A segunda é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a precisão de uma informação, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes é constituído pelo aumento da probabilidade de apresentação de um comportamento: "avaliar uma informação a partir do grau de precisão que ela apresenta".

TABELA 6.41

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a precisão de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Precisão de uma informação" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a uma informação - Definições a respeito do que é "precisão de uma informação"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "precisão de uma informação"	- "Precisão de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "precisão de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de precisão que ela apresenta

A análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é generalidade de uma informação" está apresentada na Tabela 6.42. Duas classes de estímulos antecedentes constam na tabela. São elas: "grau de generalidade de uma informação identificado como um dos critérios a serem utilizados para avaliar uma informação" e "informações a respeito do que é grau de generalidade de uma informação". A classe de respostas que é apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares do que é grau de generalidade de uma informação". Três classes de estímulos conseqüentes são mostradas na tabela. A primeira, diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo, é a classe "grau de generalidade de uma informação caracterizada". A segunda, diretamente relacionada à classe de respostas, é a classe "valores de variáveis nucleares do que é confiabilidade de uma informação, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes é constituída pelo aumento da probabilidade do comportamento "avaliar uma informação a partir do grau de generalidade que ela apresenta".

TABELA 6.42

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a generalidade de uma informação"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Grau de generalidade de uma informação" identificado como um dos critérios a serem utilizados para avaliar uma informação - Informações a respeito do que é grau de generalidade de uma informação	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é "grau de generalidade de uma informação"	- "Grau de generalidade de uma informação" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é "confiabilidade de uma informação", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar uma informação a partir do grau de generalidade que ela apresenta

6.5. Análise dos comportamentos-objetivo do sexto encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"

Nas Tabelas 6.43 a 6.46 estão as análises dos comportamentos-objetivo do sexto encontro do Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Esses comportamentos-objetivo são: "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", "caracterizar o que é a validade de um argumento" e "caracterizar o que é a correção de um argumento".

Na Tabela 6.43 consta a análise do comportamento "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Três classes de estímulos antecedentes são mostradas na tabela. As duas primeiras consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas duas classes são: "critérios para avaliar

argumentos (validade e correção de um argumento) caracterizados" e "valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar argumentos, identificados". A terceira classe de estímulos antecedentes é "ocorrência de um 'argumento'". A classe de respostas apresentada é "atribuir valor à validade e à correção de um argumento". Quatro classes de estímulos conseqüentes são mostradas na tabela. A primeira, diretamente relacionada à classe de respostas, é a classe "valores atribuídos à validade e à correção de um argumento". A segunda classe de estímulos conseqüentes apresentada na tabela é "aumenta da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma ocorrência de argumento". A terceira classe é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento: "comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento de acordo com o grau de confiabilidade por ele apresentado". A quarta é constituída pela diminuição da probabilidade de um comportamento: "comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento caso ele apresente baixo grau de confiabilidade".

TABELA 6.43

Análise do comportamento-objetivo "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Critérios para avaliar argumentos (validade e correção de um argumento) caracterizados - Valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar argumentos, identificados - Ocorrência de um "argumento"	- Atribuir valor à validade e à correção de um argumento	- Valores atribuídos à validade e à correção de um argumento - Aumento da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma ocorrência de argumento - Aumento da probabilidade comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento de acordo com o grau de confiabilidade por ele apresentado - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento caso ele apresente baixo grau de confiabilidade

Na Tabela 6.44, consta a análise do comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". Apenas uma classe de estímulos antecedentes é apresentada. Essa classe é "informações a respeito de diferentes critérios (validade e correção) a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". A classe de respostas apresentada é "**i**dentificar 'validade' e 'correção' como critérios a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". Três classes de estímulos conseqüentes são mostradas. A primeira é diretamente relacionada à classe de respostas: "'validade' e 'correção' identificadas como critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". As duas classes de estímulos conseqüentes são constituídas pelo aumento da probabilidade de comportamentos. Esses comportamentos são: "caracterizar no que consistem a validade e a correção de um argumento" e "avaliar ocorrências de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo".

TABELA 6.44

Análise do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Informações a respeito de diferentes critérios (validade e correção) a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	- Identificar "validade" e "correção" como critérios a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	- "Validade" e "correção" identificadas como critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado - Aumento da probabilidade de caracterizar no que consistem a validade e a correção de um argumento - Aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo

Na Tabela 6.45 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a validade de um argumento". Duas classes de estímulos antecedentes são mostradas. A primeira consiste na classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo: "validade da conclusão de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a conclusão de um argumento". A outra classe de estímulos antecedentes é constituída por "Definições a respeito do que é validade da conclusão de um argumento". A classe de respostas que aparece na tabela é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a validade da conclusão de um argumento". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira consiste na classe "validade da conclusão de um argumento caracterizada". A segunda, diretamente relacionada à classe de respostas, é a classe "valores de variáveis nucleares do que é a validade da conclusão de um argumento, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes consiste no aumento da probabilidade de apresentação de um comportamento por quem caracteriza o que é a validade de um argumento. Esse comportamento é "avaliar a conclusão de um argumento a partir do grau de validade que ela apresenta".

TABELA 6.45

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a validade de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Validade da conclusão de um argumento" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar a conclusão de um argumento - Definições a respeito do que é "validade da conclusão de um argumento"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "validade da conclusão de um argumento"	- "Validade da conclusão de um argumento" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "validade da conclusão de um argumento", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar a conclusão de um argumento a partir do grau de validade que ela apresenta

Na Tabela 6.46 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a correção de um argumento". Duas classes de estímulos antecedentes são apresentadas. A primeira delas é "correção de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar um argumento"; a segunda, "definições a respeito do que é solidez de um argumento". A classe de respostas apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a correção de um argumento". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "correção de um argumento caracterizada". A segunda classe é "valores de variáveis nucleares do que é a correção de um argumento, identificados". A terceira é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento: "avaliar um argumento a partir do grau de correção que ele apresenta".

TABELA 6.46

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a correção de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- "Correção de um argumento" identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar um argumento - Definições a respeito do que é "correção de um argumento"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a "correção de um argumento"	- "Correção de um argumento" caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a "correção de um argumento", identificados - Aumento da probabilidade de avaliar um argumento a partir do grau de correção que ele apresenta

6.6. Análise dos comportamentos-objetivo do sétimo encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação das premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la"

Nas Tabelas 6.47 a 6.51 estão as análises dos comportamentos-objetivo do sétimo encontro do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações". Esses comportamentos-objetivo são os seguintes: "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", "caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento", "caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento" e "caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento".

Na Tabela 6.47 consta a análise do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las". Na primeira coluna da tabela, há quatro classes de estímulos antecedentes. Três delas consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. São elas: "critérios para avaliar as premissas de um argumento (aceitabilidade, relevância, suficiência e refutabilidade de um argumento), caracterizados", "valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar as premissas de um argumento, identificados" e "premissas de um argumento identificadas". Outra classe de estímulos antecedentes é "ocorrência de um 'argumento'". A classe de respostas apresentada é "atribuir valor à aceitabilidade, à relevância, à suficiência e à refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento". Quatro classes de estímulos conseqüentes são apresentadas, sendo a primeira delas diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "valores atribuídos à aceitabilidade, à relevância, à suficiência e à refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento". A segunda classe de estímulos conseqüentes é "aumenta da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma ocorrência de argumento". A terceira classe é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento: "comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento de acordo com o grau de confiabilidade por ele apresentado". A quarta classe de estímulos conseqüentes consiste na diminuição da probabilidade de um comportamento: "comportar-se de

acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento caso ele apresente baixo grau de confiabilidade".

TABELA 6.47

Análise do comportamento-objetivo "Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Critérios para avaliar as premissas de um argumento (aceitabilidade, relevância, suficiência e refutabilidade de um argumento), caracterizados - Valores de variáveis nucleares de diferentes critérios para avaliar as premissas de um argumento, identificados - Ocorrência de um "argumento" - Premissas de um argumento identificadas	- Atribuir valor à aceitabilidade, à relevância, à suficiência e à refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento	- Valores atribuídos à aceitabilidade, à relevância, à suficiência e à refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento - Aumenta da clareza a respeito do grau de confiabilidade de uma ocorrência de argumento - Aumento da probabilidade comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento de acordo com o grau de confiabilidade por ele apresentado - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com a informação apresentada em uma ocorrência de argumento caso ele apresente baixo grau de confiabilidade

Na Tabela 6.48 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento". Há duas classe de estímulos antecedentes apresentadas. A primeira delas

consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. Essa classe é "aceitabilidade de uma premissa identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento". Outra classe de estímulos que consta é "definições a respeito do que é aceitabilidade de uma premissa". A classe de respostas apresentada na tabela é a seguinte: "identificar valores de variáveis nucleares do que é a aceitabilidade de uma premissa". Há três classes de estímulos conseqüentes. A primeira é diretamente relacionada o nome do comportamento-objetivo: "aceitabilidade de uma premissa, caracterizada". A segunda classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a aceitabilidade de uma premissa, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes consiste no aumento da probabilidade do comportamento "avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de aceitabilidade que elas apresentam".

TABELA 6.48

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Aceitabilidade de uma premissa identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento - Definições a respeito do que é aceitabilidade de uma premissa	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a aceitabilidade de uma premissa	- Aceitabilidade de uma premissa caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a aceitabilidade de uma premissa, identificados - Aumento da probabilidade de avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de aceitabilidade que elas apresentam

A análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é relevância das premissas de um argumento" é apresentada na Tabela 6.49. Duas classes de estímulos antecedentes constam na tabela. São elas: "relevância de uma premissa identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento" e "definições a respeito do que é relevância de uma premissa". A classe de respostas que aparece é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a relevância de uma premissa". Três classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "relevância de uma premissa caracterizada". A segunda é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a relevância de uma premissa identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes consiste no aumento da probabilidade de apresentação do comportamento "avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de relevância que elas apresentam".

TABELA 6.49

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Relevância de uma premissa identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento - Definições a respeito do que é relevância de uma premissa	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a relevância de uma premissa	- Relevância de uma premissa, caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a relevância de uma premissa identificados - Aumento da probabilidade de avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de relevância que elas apresentam

Na Tabela 6.50 consta a análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento".

Duas classes de estímulos antecedentes são apresentadas. A primeira delas consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. É a classe: "refutabilidade das premissas de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento". A segunda classe de estímulos antecedentes consiste em "definições a respeito do que é refutabilidade das premissas de um argumento". A classe de respostas apresentada é "identificar valores de variáveis nucleares do que é a refutabilidade das premissas de um argumento". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento: "refutabilidade das premissas de um argumento caracterizada". A segunda é relacionada diretamente com a classe de respostas: "valores de variáveis nucleares do que é a refutabilidade das premissas de um argumento identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes consiste no aumento da probabilidade do comportamento "avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de refutabilidade que elas apresentam".

TABELA 6.50

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Refutabilidade das premissas de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento - Definições a respeito do que é refutabilidade das premissas de um argumento"	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a refutabilidade das premissas de um argumento	- Refutabilidade das premissas de um argumento caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a refutabilidade das premissas de um argumento identificados - Aumento da probabilidade de avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de refutabilidade que elas apresentam

A análise do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento" consta na Tabela 6.51. Nela, há duas classes de estímulos antecedentes. A primeira delas consiste em uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo. Essa classe é "suficiência das premissas de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento". A segunda classe de estímulos antecedentes apresentada é "definições a respeito do que é suficiência das premissas de um argumento". A classe de respostas que consta na tabela consiste em "identificar valores de variáveis nucleares do que é a suficiência das premissas de um argumento". Três classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira delas, "suficiência das premissas de um argumento caracterizada", é diretamente relacionada com o nome do comportamento-objetivo. A segunda classe de estímulos conseqüentes é diretamente relacionada com a classe de respostas. Essa classe de estímulos conseqüentes é "valores de variáveis nucleares do que é a suficiência das premissas de um argumento, identificados". O

TABELA 6.51

Análise do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Suficiência das premissas de um argumento identificada como um dos critérios a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento - Definições a respeito do que é suficiência das premissas de um argumento	- Identificar valores de variáveis nucleares do que é a suficiência das premissas de um argumento	- Suficiência das premissas de um argumento caracterizada - Valores de variáveis nucleares do que é a suficiência das premissas de um argumento, identificados - Aumento da probabilidade de avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de suficiência que elas apresentam

aumento da probabilidade de um comportamento específico, o comportamento "avaliar as premissas de um argumento a partir do grau de suficiência que elas apresentam", consiste na terceira classe de estímulos conseqüentes apresentadas na tabela.

6.7. Análise dos comportamentos-objetivo do oitavo, nono e décimo encontros do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", relacionados à "avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Nas Tabelas 6.52 a 6.54 constam as análises dos comportamentos-objetivo "identificar falácias de diferentes tipos", "caracterizar falácias de diferentes tipos" e "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Esses três comportamentos-objetivo constituem classes gerais de comportamentos que abrangem os comportamentos-objetivo do oitavo, nono e décimo encontros do Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Os comportamentos-objetivo desses três encontros estão mostrados nas Tabelas 5.9 a 5.13 (ver Capítulo V).

Na Tabela 6.52 consta a análise do comportamento-objetivo "identificar falácias de diferentes tipos". Três classes de estímulos antecedentes são apresentadas. As duas primeiras consistem em classes de estímulos conseqüentes de outros comportamentos-objetivo. Essas duas classes são "falácias de diferentes tipos, caracterizadas" e "valores nucleares de falácias de diferentes tipos, identificados". A terceira classe de estímulos antecedentes apresentada é a classe "ocorrência de falácia de diferentes tipos". A classe de respostas que consta é "identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Duas classes de estímulos conseqüentes são apresentadas. A primeira delas é diretamente relacionada ao nome do comportamento e à classe de respostas: "ocorrências de falácias de diferentes tipos identificadas". A segunda classe de estímulos conseqüentes é constituída pela diminuição da probabilidade da pessoa de "comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos".

TABELA 6.52

Análise do comportamento-objetivo "identificar falácias de diferentes tipos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Falácias de diferentes tipos, caracterizadas - Valores nucleares de falácias de diferentes tipos, identificados - Ocorrência de falácia de diferentes tipos	- Identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos	- Ocorrências de falácias de diferentes tipos identificadas - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos

Na Tabela 6.53 é apresentada a análise do comportamento-objetivo "caracterizar falácias de diferentes tipos". Quatro classes de estímulos antecedentes constam na tabela. A primeira é constituída por "informações a respeito de diferentes tipos de falácias". A segunda e terceira são constituídas pelo desenvolvido de dois conceitos: o que é "falácia" e o que é "argumento". A quarta classe de estímulos antecedentes é uma classe de estímulos conseqüentes de outro comportamento-objetivo: "critérios para avaliar argumentos (validade e correção de um argumento) caracterizados". A classe de respostas é "identificar valores nucleares de falácias de diferentes tipos". Cinco classes de estímulos conseqüentes constam na tabela. A primeira é diretamente relacionada ao nome do comportamento-objetivo: "falácias de diferentes tipos, caracterizadas". A segunda delas é diretamente relacionada à classe de respostas: "valores nucleares de falácias de diferentes tipos, identificados". A terceira classe de estímulos conseqüentes é constituída pelo aumento da probabilidade de um comportamento: "identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos". A diminuição da probabilidade de dois comportamentos específicos constituem a quarta e quinta classes de estímulos conseqüentes: "cometer ocorrências de falácias de diferentes tipos" e "comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos".

TABELA 6.53

Análise do comportamento-objetivo "caracterizar falácias de diferentes tipos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Informações a respeito de diferentes tipos de falácias - Conceito do que é falácia, desenvolvido - Conceito de argumento, desenvolvido - Critérios para avaliar argumentos (validade e correção de um argumento) caracterizados	- Identificar valores nucleares de falácias de diferentes tipos	- Falácias de diferentes tipos, caracterizadas - Valores nucleares de falácias de diferentes tipos, identificados - Aumento da probabilidade de identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos - Diminuição da probabilidade de cometer ocorrências de falácias de diferentes tipos - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos

Na Tabela 6.54 consta a análise da classe de estímulos antecedentes "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Duas classes de estímulos são apresentadas. A primeira delas consiste em "ocorrências de falácias de diferentes tipos". A segunda delas consiste em estímulos mais específicos que falácias: são os "equívocos constituintes de ocorrências de falácias de diferentes tipos". A classe de respostas apresentadas é constituída por três processos distintos: "identificar ocorrência", "caracterizar equívoco" e "demonstrar equívoco". Os dois últimos processos são constituídos pelo complemento "equívocos constituintes de ocorrências de falácias de diferentes tipos". Cinco classes de estímulos são apresentadas. A primeira é diretamente relacionada com o primeiro desses processos: "ocorrências de falácias de diferentes tipos identificadas". A segunda, é relacionada ao segundo e terceiro processos que constituem a classe de

respostas desse comportamento-objetivo. Essa classe de estímulos conseqüentes é "equívoco constituinte de ocorrências de falácias de diferentes tipos caracterizados e demonstrados". Duas classes de estímulos conseqüentes, a terceira e a quinta são constituídas pela diminuição da probabilidade de algo. Respectivamente: "comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos" e "diferentes pessoas se comportarem de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos". A quarta classe de estímulos conseqüentes apresentada consiste no "aumento da clareza de diferentes pessoas a respeito do grau de confiabilidade de ocorrências de falácias de diferentes tipos".

TABELA 6.54

Análise do comportamento-objetivo "Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
- Ocorrências de falácias de diferentes tipos - Equívocos constituintes de ocorrências de falácias de diferentes tipos	- Identificar ocorrência, caracterizar equívoco e demonstrar equívocos constituinte de ocorrências de falácias de diferentes tipos	- Ocorrências de falácias de diferentes tipos identificadas - Equívoco constituinte de ocorrências de falácias de diferentes tipos caracterizados e demonstrados - Diminuição da probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos - Aumento da clareza de diferentes pessoas a respeito do grau de confiabilidade de ocorrências de falácias de diferentes tipos - Diminuição da probabilidade de diferentes pessoas se comportarem de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos

6.8. Analisar as classes de comportamentos constituintes do comportamento-objetivo geral de um Programa de ensino viabiliza planejar contingências de ensino eficientes e eficazes

A análise de um comportamento é o processo constituído pela especificação de cada um dos três componentes de uma classe de comportamento. A função de analisar os comportamentos-objetivo de um programa de ensino consiste, de forma geral, no aumento da clareza a respeito do que constitui cada um desses comportamentos-objetivo, aumentando, por decorrência, a clareza a respeito dos tipos de interações entre as classes de respostas a serem apresentadas pelos aprendizes e as classes de estímulos antecedentes e as classes de estímulos conseqüentes com que tais classes de respostas se relacionam. Quais são as características das classes de estímulos constituintes dos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"? E das classes de respostas? Das classes de estímulos conseqüentes? E quais as implicações da especificação de cada um desses componentes para o processo de elaboração de um programa de ensino e, em especial, do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"?

A especificação dos componentes de uma classe de comportamento não envolve apenas descobrir o que constitui cada componente dessa classe. Envolve, também, propor o que necessita constituir tais classes de comportamentos. Disso decorre que o processo "analisar comportamentos" não é apenas um processo de descoberta, mas um processo que pode consistir em invenção de comportamentos ainda inexistentes. Decorre também que o produto do processo "analisar comportamentos" não é apenas uma "suposição a ser verificada", mas uma "proposição a ser construída". Nem sempre, portanto, os componentes identificados ou propostos por quem analisa comportamentos são componentes que estejam constituindo ocorrências de comportamentos que as pessoas apresentam. Mesmo assim, propor componentes que ainda não estão constituindo tais ocorrências de comportamentos é um processo importante (talvez fundamental), pois aumenta a probabilidade de construção de contingências para que tais componentes passem a compor os comportamentos apresentados pelas pessoas, produzindo sínteses comportamentais de processos mais significativos e promissores que as pessoas apresentam e que, em última

instância, ainda não existem. Quando isso acontece, novos comportamentos, que ainda nem eram apresentados pelas pessoas, passam a sê-lo.

Em um programa de ensino, a principal decorrência da análise dos comportamentos-objetivo consiste no aumento da probabilidade de construção de contingências de ensino para desenvolvê-los. A especificação das classes de estímulos antecedentes indica quais as classes de estímulos que necessitam controlar as classes de respostas do aprendiz. A especificação desse componente das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" viabiliza, além do aumento de visibilidade das classes de estímulos a controlar as classes de respostas do aprendiz, a construção de condições facilitadoras de ensino, aumentando a probabilidade de estabelecimento de relações de controle entre as classes de estímulos antecedentes e as classes de respostas a serem apresentadas pelos aprendizes (Botomé, 1977, 1981a; Matos, 2001).

A especificação das classes de respostas também aumenta a probabilidade de o professor construir contingências de ensino nas quais cabe ao aprendiz apresentar tais classes de respostas (Botomé, 1977, 1981a). A descrição das características das classes de respostas também aumenta a probabilidade de o professor ficar sob controle das características relevantes delas e de o professor apresentar conseqüências informativas aos aprendizes conforme as características com que as classes de respostas são apresentadas pelos aprendizes. Por sua vez, descrever as classes de estímulos conseqüentes viabiliza especificar o que necessita ser produzido pelas classes de respostas a serem apresentadas pelos aprendizes e, concomitantemente, controlar tais classes. Em um programa de ensino, uma das decorrências dessa especificação consiste no manejo por parte do professor, de modo a aumentar a probabilidade dos comportamentos-objetivo do programa serem "instalados" e "mantidos" como parte do repertório comportamental dos aprendizes (Botomé, 1977, 1981a; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004). A especificação das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e das classes de estímulos conseqüentes dos comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produzem, portanto, tais decorrências para a elaboração de um programa de ensino para desenvolver os comportamentos constituintes dessa classe geral.

A análise dos comportamentos constituintes de uma classe geral viabiliza também identificar lacunas no conhecimento existente a respeito dos processos a que se referem as classes de comportamentos analisadas. Um exemplo dessa implicação do processo "analisar comportamentos" pode ser ilustrada pela especificação dos componentes da classe de comportamentos "caracterizar o que é a precisão de uma informação" (Tabela 6.41). Uma das classes de estímulos conseqüentes constituintes dessa classe de comportamentos é "valores de variáveis nucleares do que é a 'precisão de uma informação', identificados". Mas será que existe conhecimento já produzido a respeito do que constitui as variáveis nucleares desse critério de avaliação de informações? Se não existir, pelo menos tal lacuna no conhecimento existente a respeito desse critério é evidenciada, o que constitui o "ponto de partida" para a produção de conhecimento que viabilize preencher tal lacuna. Portanto, outra função do processo "análise de comportamento", além da função precípua desse processo, que consiste no aumento da clareza a respeito do que constitui a classe de comportamentos, é constituída pela explicitação de lacunas no conhecimento existente a respeito de processos que constituem a classe de comportamentos.

A análise das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos pode ser complementada pela identificação dos resultados produzidos pela apresentação de ocorrências desse comportamento. Um dos processos para especificar os componentes de comportamentos é constituído por responder a perguntas como: "quais são os aspectos das classes de estímulos antecedentes com os quais alguém lida ao apresentar o comportamento...?", "quais as características das classes de respostas apresentadas por alguém que apresenta o comportamento...?" e "quais os aspectos das classes de estímulos conseqüentes produzidas ou subseqüentes às classes de respostas apresentadas por quem apresenta o comportamento...?" (Botomé & Kubo, 2007). As respostas a essas perguntas já constituem uma contribuição, relevante, em relação aos componentes de um comportamento, mas as variáveis que são explicitadas por meio das respostas a essas perguntas são determinadas pelo grau de conhecimento de quem faz e de quem responde a essas perguntas, uma variável difícil de ser controlada. Por sua vez, a análise dos comportamentos constituintes de uma classe geral, quando complementadas pela identificação dos resultados produzidos por quem apresenta ocorrências da classe de comportamentos constitui em dado

empírico complementar para a análise do comportamento. Uma vez que os comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" serão possivelmente desenvolvidos, será possível complementar a análise dos comportamentos constituintes dessa classe geral por meio da avaliação dos resultados que são produzidos pela apresentação de ocorrências dos comportamentos-objetivo do Programa pelos aprendizes do Programa.

Essa é uma das implicações para a análise dos comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", produzidas pelo fato de os comportamentos constituintes provavelmente serem desenvolvidos. Outra implicação consiste na probabilidade de complementação, correção e descrição ainda mais precisa dos componentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral. Algumas classes de comportamentos constituintes da classe geral, por exemplo, são constituídas por classes de respostas descritas pelas mesmas expressões que o nome dessas classes. As classes de comportamentos constituídas pelo verbo "identificar" ilustram isso. Elas são constituídas por classes de respostas compostas pelo mesmo verbo. São exemplos as classes "identificar ocorrências de discursos com função informativa" (Tabela 6.7) e "identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento" (Tabela 6.26).

Outras classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", por sua vez, são constituídas por classes de respostas descritas por meio de expressões que as distinguem da classe de comportamentos. São exemplos as classes de comportamentos constituídas pelo verbo "caracterizar (...)", em que as classes de respostas são constituídas pelas expressões "identificar valor de variáveis (...)", e pelo verbo "avaliar (...)", em que as classes de respostas são constituídas pelas expressões "atribuir valor à (....)". Essa diferença é determinada por ainda não haver clareza suficiente durante o processo "análise de comportamentos" a respeito das ações que constituem as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral. No caso das classes de comportamentos constituídas pelo verbo "identificar", a especificação de uma classe de respostas consistiria em uma decisão por demais arbitrária, uma vez que são múltiplas as ações a partir das quais uma pessoa pode identificar a ocorrência de um processo: pode "apontar para ele", pode "falar onde ele está" etc. Tal decisão arbitrária, entretanto, parece constituir uma decisão necessária

ao programador de ensino durante o planejamento de contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos.

Múltiplos são os aspectos cuja variação precisa ser considerada no exame dos componentes de um comportamento de um organismo (Kubo & Botomé, 2011). Um aspecto que parece ser particularmente importante na especificação das classes de conseqüências constituintes de uma classe de comportamentos é o aumento da probabilidade de desenvolvimento de comportamentos de outras classes a partir da apresentação de uma classe. A classe de comportamentos "caracterizar o que é um argumento", por exemplo, é constituída pela classe de estímulos conseqüentes "aumento da probabilidade de identificar ocorrências de um argumento", "aumento da probabilidade de distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" e "aumento da probabilidade de avaliar ocorrências de um argumento" (Tabela 6.20). Na elaboração de um programa de ensino, as classes de estímulos conseqüentes constituídas pelo "aumento da probabilidade de outros comportamentos" parecem ser especialmente importantes, uma vez que um programa de ensino é construído com base nos comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos, comportamentos que possivelmente estabelecem entre si relações de dependência. A especificação de classes de estímulos conseqüentes dessa natureza constitui uma maneira de indicar tais relações de dependência, relações que necessitam ser verificadas.

Nem todas as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" compostas por classes de estímulos conseqüentes constituídas pelo "aumento da probabilidade de apresentação de algum comportamento" apresentam tal classe de estímulos conseqüentes descritos de maneira tão específica. A classe "identificar ocorrências de discursos com função expressiva", por exemplo, é constituída pela classe de estímulos conseqüentes "aumento da probabilidade de lidar com ocorrência de discurso expressivo identificada de acordo com tal função" (Tabela 6.8). Outras classes, por sua vez, são compostas pelas expressões "aumento da probabilidade de comportar-se", tal como a classe "distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento", constituída pela classe de estímulos conseqüentes "aumento da probabilidade de comportar-se de acordo com informação apresentada na ocorrência de

argumento conforme o grau de validade e correção nela apresentado" (Tabela 6.18). O grau de generalidade com que tais componentes são descritos é determinado por dois aspectos: grande quantidade de comportamentos que podem vir a ser apresentados ao lidar com um processo específico ou pela especificação dos comportamentos a serem apresentados por alguém sob controle de um estímulo específico ser possível apenas considerando a natureza específica de tais estímulos. O grau de generalidade com que tais classes de estímulos conseqüentes são descritas diminui a clareza do programador de ensino ao planejar contingências de ensino para tais comportamentos-objetivo, em especial, ao planejar as conseqüências a serem apresentadas nas condições de ensino construídas e oferecidas para desenvolvimento dessas classes. Uma alternativa para amenizar essa decorrência em processos de ensino e de aprendizagem de comportamentos-objetivo constituídos por tais classes de estímulos conseqüentes consiste na exemplificação, por parte do programador de ensino, de múltiplos tipos de comportamentos que podem ser apresentados por uma pessoa que "lida" ou "comporta-se" sob controle dos resultados produzidos pela apresentação da classe de comportamentos que constituiu o objetivo de ensino.

O processo "analisar comportamentos" aumenta (e muito!) a clareza a respeito do que constitui as classes de comportamentos analisadas, a ponto de viabilizar a definição da classe de comportamentos analisada e a distinção dela de outros processos que por ventura se assemelham a ela (Botomé, De Luca, Pereira, Botomé e Kubo (2005) e a ponto de aumentar a probabilidade de intervenções profissionais sobre ela (Botomé & Gonçalves, 1994b). Tais decorrências foram também produzidas a partir da análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", uma vez que a partir da análise dessas classes de comportamentos, é aumentada a probabilidade de planejamento de contingências de ensino para desenvolver tais classes de comportamentos. A execução de um programa de ensino onde contingências de ensino sejam planejadas, aplicadas e avaliadas constitui não apenas uma das decorrências do processo "analisar comportamentos", mas um recurso para complementar a análise realizada e, principalmente, um recurso para avaliar experimental se a análise das classes de comportamentos indica, efetivamente, os componentes constituintes de tais classes de comportamentos.

VII

Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"

Qual o papel das atividades de ensino em um programa de ensino? Qual a relação entre os comportamentos-objetivo de um programa de ensino e as atividades de ensino? Quais características necessitam ser apresentadas nas atividades de ensino de um programa? Essas são algumas das perguntas que podem ser realizadas em relação às atividades de ensino que constituem um programa de ensino. Em um programa, o planejamento das atividades de ensino é uma etapa a ser realizada após a análise dos comportamentos-objetivos. Com a análise desses comportamentos, os seus componentes são especificados e há, a partir disso, um aumento da probabilidade de o professor planejar atividades que se assemelhem, o mais possível, com os comportamentos-objetivo. Explicitar quais são as características a serem apresentadas pelas atividades de ensino de um programa parece consistir em um exame necessário para avaliar as atividades de ensino planejadas para o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Segundo Kubo e Botomé (2001) e Botomé (1977), o ponto de partida para o desenvolvimento de um programa de ensino consiste em uma situação constituinte da vida cotidiana ou profissional dos aprendizes que precisa ser resolvida. Os processos de ensino e de aprendizagem têm como função o desenvolvimento de comportamentos que viabilizem que tal situação (uma "situação-problema", segundo expressão utilizada pelos autores) seja resolvida. Esses comportamentos consistem nos comportamentos-objetivo (ou nos objetivos de ensino) do programa de ensino. Tais objetivos de ensino não são respostas observáveis do aprendiz, declarações de intenções do professor, classes de informações ou "conteúdos", informações "comportamentalizadas", por mais que tais tipos de (falsos) objetivos de ensino sejam freqüentemente formulados pelos professores (Botomé, 1981b, 1985b; D´Agostini, 2005; Franken, Tosi & Botomé, 2009), mas sim, comportamentos a serem apresentados pelo aprendiz em sua vida cotidiana ou profissional.

Em um programa de ensino, as atividades de ensino constituem um meio ou um recurso para desenvolver os comportamentos-objetivo. Há, nesse sentido, uma distinção fundamental entre o que constitui atividades de ensino e comportamentos-objetivo: as atividades de ensino são situações artificiais construídas para o desenvolvimento de um comportamento-objetivo; estes, por sua vez, são processos a serem apresentados pelos aprendizes fora da situação de ensino, sob controle de "situações-problema" e que produzem modificações em tais situações por meio das respostas apresentadas pelos aprendizes. Tal distinção, entretanto, nem sempre é percebida por professores ao programar ensino e quando ela não percebida, é configurada o que Botomé (1977; 1981a) denomina "confusão entre meios e fins" no ensino. Segundo tal autor, os comportamentos-objetivo constituem o "fim" (os resultados a serem produzidos) dos processos de ensino e de aprendizagem e necessitam ser apresentados no contexto cotidiano ou profissional no qual os aprendizes se encontram. É uma atuação, portanto, apresentada em ambiente "natural". As atividades de ensino constituem situações "artificiais" planejadas para que comportamentos-objetivo possam ser desenvolvidos e elas necessitam ser gradualmente aproximadas da situação "natural" na qual os aprendizes irão atuar ou viver.

Por ser um comportamento, um comportamento-objetivo é, obviamente, constituído pelos três componentes de um comportamento: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Uma atividade de ensino é também constituída por três componentes: uma condição facilitadora de aprendizagem planejada pelo professor, as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz e as conseqüências planejadas a serem apresentadas às respostas apresentadas pelo aprendiz (Botomé, 1977, 1981a). Por conta disso, parece ser mais preciso usar a expressão "contingências de ensino" para as condições planejadas pelo professor, uma vez que tal expressão faz referência a esses três componentes, enquanto a expressão "atividade de ensino" pode ser entendida apenas como a condição facilitadora planejada pelo professor. Cada um dos componentes de uma contingência de ensino se assemelha aos componentes de um comportamento, mas não podem ser confundidos com eles. Ter clareza a respeito de qual é o comportamento-objetivo e as características daquilo que o constitui constituem dois aspectos fundamentais para a proposição de atividades de ensino que sejam eficientes e efetivamente relacionadas aos comportamentos-objetivo.

A relação entre comportamento-objetivo e contingências de ensino não é resumida apenas ao quanto o planejamento de contingências de ensino é viabilizado pela clareza que o professor tem a respeito do que constitui o comportamento-objetivo. Em pesquisa citada por Sossai (1977), por exemplo, Dalis (1970)[24] evidenciou que a participação dos aprendizes em atividades de ensino é aumentada quando o aprendiz tem clareza a respeito do que ele irá aprender. O autor investigou três turmas de alunos: para a primeira, foram informados objetivos de ensino formulados de forma clara; para a segunda, os objetivos foram apresentados aos alunos, mas eles foram formulados de forma vaga; para a terceira, não foram apresentados os objetivos de ensino. Segundo os resultados de tal pesquisa, os alunos mostraram-se mais engajados em atividades de ensino quando eles conheciam os objetivos de ensino e quando eles foram formulados de forma clara. Não houve, porém, diferenças na participação dos alunos nas atividades de ensino na turma para a qual não foram apresentados os objetivos ou para a qual foram apresentados objetivos de ensino formulados de forma vaga. O resultado de tal pesquisa indica a possibilidade de a apresentação dos objetivos de ensino constituir um aspecto que aumenta a participação dos alunos nas atividades de ensino construídas para desenvolver os comportamentos-objetivo de um programa de ensino.

A correlação entre contingências de ensino e os comportamentos-objetivo variam de acordo com sua relevância e sua equivalência. Popham e Baker (1976), por exemplo, distinguem o que denominam "atividades irrelevantes", "treino análogo" e "treino equivalente". As atividades irrelevantes constituem atividades relacionadas a comportamentos que não constituem comportamentos-objetivo de um programa de ensino. Nesse sentido, as atividades irrelevantes são contingências a serem evitadas por um professor ao programar ensino. O "treino análogo" é constituído por atividades de ensino que viabilizam ao aprendiz apresentar respostas semelhantes àquelas que constituem o comportamento-objetivo. No "treino equivalente", por sua vez, as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz consistem em respostas similares (equivalentes) às respostas constituintes do comportamento-objetivo. Segundo Popham e Baker (1976), as atividades de ensino

[24] Dalis, G. T. (1970) Effects of precise objectives upon student achievement in health education. *Journal of Experimental Education*, *39*, 20-23.

equivalentes são aquelas que mais viabilizam o ensino do comportamento elencado como objetivo de ensino. A distinção feita por esses autores constitui um importante cuidado a ser tomado pelo programador de ensino: as atividades de ensino necessitam viabilizar que o aprendiz apresente respostas, o mais possível, semelhantes com a classe de resposta constituinte do comportamento-objetivo.

Em artigo construído em 1977, Botomé destaca que não é apenas a resposta a ser apresentada pelos aprendizes que variam de acordo com o grau de semelhança que apresentam em relação às características do comportamento-objetivo: as condições facilitadoras planejadas pelo professor, os critérios de desempenho e as conseqüências a serem apresentadas para as respostas dos aprendizes são outros aspectos que, segundo o autor, podem variar em relação ao quão semelhantes são quando comparadas com os componentes do comportamento-objetivo. A condição facilitadora, que consiste na condição oferecida pelo professor para o aluno apresentar ocorrências do comportamento-objetivo, também varia em relação ao quanto se assemelham com as situações concretas, "reais" e "naturais" em que caberá ao aprendiz apresentar ocorrências dos comportamentos-objetivo em sua vida cotidiana ou profissional (a classe de estímulos antecedentes constituinte do comportamento-objetivo). Segundo o autor, no início de um processo de ensino, as condições de ensino podem se assemelhar apenas minimamente com as situações nas quais o aprendiz irá apresentar ocorrências do comportamento-objetivo. As condições facilitadoras de aprendizagem podem ser, por exemplo, constituídas por estímulos mais facilmente observáveis pelo aprendiz, de modo que suas respostas comecem a ficar sob controle de tais estímulos. Em um procedimento de esvanecimento (descrito também por Matos, 2001), Botomé (1977) destaca a necessidade de a condição facilitadora ser gradualmente assemelhada com a classe de estímulos antecedentes constituinte do comportamento-objetivo. Desse modo, é aumentada a probabilidade de o aprendiz ficar sob controle da classe de estímulos antecedentes constituintes do comportamento-objetivo e, conseqüentemente, apresentar tal comportamento quando a classe de estímulos antecedentes for apresentada em sua vida cotidiana ou profissional.

A descrição da classe de respostas a ser apresentada pelo aprendiz no planejamento de condições de ensino tem a função precípua de viabilizar ao professor identificar se o aprendiz efetivamente se tornou

capaz de apresentar o comportamento-objetivo. Na proposição e descrição de um comportamento-objetivo, nem sempre a descrição das respostas a serem apresentadas pelo aprendiz necessitam consistir em respostas publicamente observáveis. Porém, a descrição das respostas a serem apresentadas por um aprendiz em uma atividade de ensino envolve a descrição de respostas publicamente observáveis ou, pelo menos, a descrição de produtos das respostas que sejam publicamente observáveis. O fato de as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz (ou do produto dela) serem públicas aumenta a probabilidade de o professor apresentar conseqüências para elas e viabiliza ao professor avaliar se o aprendiz efetivamente aprendeu a apresentar tais respostas.

Outro importante aspecto em relação às respostas a serem apresentadas por um aprendiz no planejamento de uma atividade de ensino envolve a variação da semelhança entre a resposta requerida na atividade de ensino e a resposta constituinte do comportamento-objetivo, que caberá ao aprendiz apresentar em sua vida cotidiana ou profissional (Popham & Baker, 1976; Botomé, 1977; Matos, 2001). No início de um processo de desenvolvimento de um comportamento-objetivo específico, a resposta requerida pode ser apenas sutilmente semelhante àquela a ser apresentada em ambiente "natural". Assim que o aprendiz desenvolver capacidade de apresentar tais respostas, passam a ser requeridas respostas gradualmente semelhantes às respostas a serem apresentadas em ambiente natural.

Botomé (1981a) cita um exemplo de como essa variação pode ser manejada por um professor. No exemplo apresentado na Tabela 7.1, há a descrição de uma atividade de ensino construída para capacitar atendentes de Enfermagem a diminuir a febre de crianças internadas em um hospital. Nela, o professor inicialmente solicita ao aluno a apresentação da resposta "descrever como fazer para banhar uma criança"; posteriormente, a resposta solicitada é "dar um banho em uma boneca semelhante a uma criança"; apenas após isso é solicitada a resposta "molhar a criança pouco a pouco com um pano umedecido em água e álcool a temperatura um pouco inferior a do corpo humano". O manejo da variação das respostas requeridas ao aprendiz em atividades de ensino, tal como no exemplo apresentado por Botomé (1981a) aumenta a probabilidade de o professor apresentar conseqüências às ocorrências de tais respostas e, conseqüentemente, é aumentada a probabilidade de desenvolvimento delas.

TABELA 7.1

Exemplo de atividade de ensino planejada coerentemente com as características do comportamento-objetivo "reduzir febre de uma criança por meio de banho" (reproduzido de Botomé, 1981a, p. 5)

OBJETIVO DE ENSINO		
Condições necessárias (situação)	**Características da ação**	**Produto da ação**
Criança com: - cor rosada - suor - pouca roupa - temperatura muito elevada	Molhar a criança pouco a pouco com um pano umedecido em água e álcool e temperatura um pouco inferior a do corpo humano	Criança banhada com temperatura normal, cor comum e sem suar.
ATIVIDADES DE ENSINO		
Condições facilitadoras	**Ações e critérios de desempenho**	**Conseqüências planejadas**
1. Instruções sobre como banhar a criança	1. Descrever como fazer para banhar uma criança	1. Comentário do instrutor
2. Demonstração de como banhar uma criança	2. Repetir a demonstração de como banhar uma criança	2. Comentário de um colega sobre o que fez de certo e o que fez de errado
3. Treinamento prático e material necessário para dar banho em uma criança	3. Dar um banho em uma boneca semelhante a uma criança	3. O próprio aprendiz dizer o que fez errado e os sinais que deve observar para ver se a febre foi reduzida
4.	4.	4.

A avaliação do desempenho do aprendiz consiste em um importante aspecto a ser previsto no planejamento de atividades de ensino. Avaliar continuamente o desempenho do aprendiz aumenta a clareza do professor a respeito do quanto as contingências de ensino planejadas efetivamente propiciam o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo e, nesse sentido, avaliar continuamente o desempenho dos aprendizes é mais promissor do que simplesmente avaliar o desempenho dos aprendizes ao final de um programa de ensino. Tal como Botomé e Rizzon (1997) destacam, há uma importante distinção entre "medir" e "avaliar". O primeiro desses processos envolve simplesmente identificar as características das ocorrências de comportamentos apresentadas pelo aprendiz. Avaliar, por sua vez, envolve a construção de atividades complementares ou adicionais caso o desempenho do aprendiz tenha sido apresentado aquém da capacidade de atuar necessária a ser apresentada em ambiente "natural".

Avaliar o desempenho dos aprendizes implica em o professor ficar sob controle das respostas do aprendiz e apresentar conseqüência para elas. É essa a função precípua das "conseqüências planejadas" em uma atividade de ensino: apresentar conseqüências planejadas aumenta a probabilidade de o comportamento-objetivo ser desenvolvido. Com a identificação e posterior apresentação de conseqüências às respostas apresentadas pelo aprendiz, é aumentada a probabilidade de o comportamento-objetivo ser fortalecido e passar a constituir o repertório comportamental do aprendiz. Tal como em relação aos demais componentes de uma atividade de ensino, a conseqüência planejada também pode variar conforme o grau de semelhança que há entre ela e a classe de estímulos conseqüentes constituintes do comportamento-objetivo. Fora do contexto de ensino, a probabilidade de apresentação do comportamento-objetivo só é mantida caso o aprendiz produza tais classes de estímulos conseqüentes e, portanto, é fundamental que as respostas do aprendiz fiquem sob controle dessas classes de estímulos conseqüentes ("naturais") constituintes do comportamento-objetivo.

No decorrer de um processo de ensino, porém, nem sempre as classes de estímulos conseqüentes constituintes do comportamento-objetivo têm função de estímulo reforçador para o aprendiz. Nessas ocasiões, para que o comportamento-objetivo tenha sua probabilidade de apresentação aumentada e passe a constituir o repertório comportamental do aprendiz, cabe ao professor manejar outros tipos de

conseqüências, inclusive artificiais. Tais conseqüências têm a função de aumentar a probabilidade de apresentação do comportamento do aprendiz e sinalizar a ele se sua resposta foi apropriada (semelhante aquela que caberá ao aprendiz apresentar em sua vida cotidiana e profissional). Botomé (1977) e Matos (2001) destacam que a apresentar conseqüências artificiais é eficiente para "instalar" o comportamento, mas não é suficiente para mantê-lo, uma vez que em contexto que não o de ensino, não haverá a apresentação das conseqüências artificiais planejadas e manejadas pelo professor. Nesse sentido, segundo os autores, a apresentação de conseqüências artificiais em contexto de ensino exige posterior "passagem" para apresentação de conseqüências naturais. Dessa forma, é aumentada a probabilidade de as respostas do aprendiz ficarem sob controle das conseqüências naturais e o aprendiz perceber tais conseqüências quando elas forem produzidas por meio das respostas que ele apresenta em ambiente "natural" (Botomé, 1977).

A participação do aprendiz nas atividades de ensino de um programa de ensino é aumentada quando tais atividades são construídas de modo a evitar que o aprendiz cometa erros (Sidman, 1985; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004). Pela alta probabilidade de cometer erros ser aversivo, é provável que os aprendizes evitem aquelas atividades de ensino nas quais eles os cometem. O ensino por "pequenos passos" (Teaching Machines Incorporated, 1961; Sidman, 1985; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005) é uma das possibilidades para diminuir a probabilidade de os aprendizes de um programa de ensino cometerem erros. Outra possibilidade para aumentar a participação dos aprendizes consiste na construção de atividades de ensino que viabilizem que ele apresente respostas corretas e que gradualmente tem seu nível de dificuldade aumentado, conforme o desempenho dos aprendizes seja suficientemente correto nas atividades com menores níveis de dificuldade. Tal cuidado, quando observado e efetivamente realizado pelo programador de ensino, tem como conseqüência o aumento da participação dos aprendizes nas atividades de ensino e, conseqüentemente, o aumento da probabilidade de os comportamentos-objetivo do programa serem eficiente e eficazmente desenvolvidos (Botomé, 1977; Sidman, 1985; Matos, 2001).

Em um programa de ensino, as atividades de ensino constituem o principal meio ou recurso pelo qual os comportamentos-objetivo constituintes do Programa são desenvolvidos. Planejar atividades de

ensino envolve clareza por parte do professor de que não são apenas as situações nas quais o aprendiz irá atuar em ambiente de ensino que precisam ser planejadas, mas também as próprias respostas a serem apresentadas pelo aprendiz e as conseqüências a serem apresentadas a elas (Botomé, 1977; 1981a; Cortegoso & Coser, 2011). PAREI AQUI!!! Além disso, o planejamento dessas atividades exige cuidados como evitar que elas sejam tão difíceis que torne alta a probabilidade de o aprendiz cometer erros e, conseqüentemente, diminuem a participação dele nas atividades (Botomé, 1977; Sidman, 1985; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Vettorazzi e colaboradores, 2005). Envolve também cuidados relativos à semelhança entre os componentes das atividades de ensino e os componentes do comportamento-objetivo (Botomé, 1977; 1981a; Cortegoso & Coser, 2011). Pela necessidade de todos esses cuidados, é relevante caracterizar e avaliar as atividades de ensino planejadas para desenvolver as classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações".

7.1. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos"

Na Tabela 7.2, são apresentadas as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso". Na tabela, constam as condições facilitadoras[25], as respostas a serem apresentadas pelos sujeitos e conseqüências planejadas para as respostas apresentadas pelos aprendizes. As contingências que estão apresentadas em itálico são contingências realizadas em sala de aula; as contingências que estão apresentadas sem formatação especial foram realizadas fora de sala de aula. Há cinco condições facilitadoras apresentadas na tabela. Três delas foram planejadas para a resposta "ler texto a respeito de diferentes funções do discurso, intitulado 'Funções do discurso e tipos de discursos'". As três condições facilitadoras planejadas para essa resposta são: "Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado 'Funções do

[25] As contingências de ensino utilizadas ao longo do Programa e que não constam neste capítulo estão apresentadas no Apêndice 4.

discurso e tipos de discursos'", "Solicitação por escrito para leitura do texto" e "Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso".

TABELA 7.2

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar quais são as funções de discursos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação por escrito para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, as três funções do discurso e que a identificação delas aumenta a probabilidade de identificar qual é a função de ocorrências de discursos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo de discurso*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são as funções básicas de discursos?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as três funções do discurso: informativo, diretivo e expressivo	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outros tipos de discursos. (Ex.: "Isso! Esse é um dos tipos de discursos informativos. Mas, além desse, há outros tipos. Quais seriam eles?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das funções básicas do discurso	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das funções básicos do discurso*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito dos tipos de discursos informativos e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*

Para a resposta "Escrever na planilha de exercício quais são as três funções do discurso: informativo, diretivo e expressivo" a ser apresentada pelos aprendizes, a condição facilitadora que consta na

Tabela 7.2 é "Pergunta apresentada no roteiro de trabalho 'Quais são as funções básicas de discursos?'". A condição facilitadora oferecida em sala "*Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das funções básicas do discurso"* foi planejada para a resposta a ser apresentada pelos aprendizes *"Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das funções básicos do discurso"*. Três conseqüências a serem oferecidas em sala de aula estão apresentadas na terceira coluna da tabela, planejadas para serem oferecidas conforme o desempenho dos aprendizes. No caso de o aprendiz apresentar uma resposta correta, a conseqüência planejada é "*Indicação de que essas são, de fato, as três funções do discurso e que a identificação delas aumenta a probabilidade de identificar qual é a função de ocorrências de discursos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo de discurso*". No caso de o aprendiz apresentar uma resposta incompleta, a conseqüência planejada que está apresentada é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outros tipos de discursos*". No caso de o aprendiz apresentar uma resposta equivocada, a conseqüência planejada que está apresentada é "*Pergunta aos outros aprendizes a respeito dos tipos de discursos informativos e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*".

7.2. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações"

Na Tabela 7.3 constam as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa". Para a resposta a ser apresentada pelos aprendizes "Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado 'Funções do discurso e tipos de discursos'", estão mostradas as condições facilitadoras "Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado 'Funções do discurso e tipos de discursos'", "Solicitação por escrito para leitura do texto" e "Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso".

A condição facilitadora "Pergunta apresentada no roteiro de trabalho 'Quais as características básicas de um discurso com função informativa?'" está apresentada como a condição planejada para a

resposta a ser apresentada pelos aprendizes "Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função

TABELA 7.3

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação por escrito para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso com função informativa, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos informativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso informativo*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso com função informativa?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função informativa	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso com função informativa (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso com função informativa. Mas, além desse, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso com função informativa	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso com função informativa*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função informativa e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

informativa". Para a resposta a ser apresentada em sala de aula pelos aprendizes "*Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso com função informativa*", há a condição facilitadora "*Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso com função informativa*" e quatro conseqüências planejadas: *"Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso com função informativa, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos informativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso" e "Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso informativo", conseqüência apresentada no caso de acerto por parte do aprendiz; "Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso com função informativa*", planejada no caso da resposta apresentada pelos aprendizes serem incompletas; e "*Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função informativa e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*", planejada para o caso do aprendiz apresentar respostas equivocadas.

7.3. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos"

Na Tabela 7.4, são mostradas as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação". As três primeiras condições foram planejadas para a resposta a ser apresentada pelos aprendizes "Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada". Essas três condições facilitadoras são: "Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes

de ações humanas. Texto não publicado", "Solicitação por escrito para leitura do texto" e "Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada".

TABELA 7.4

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação por escrito para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a suficiência de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a suficiência de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da suficiência de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'suficiência'?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a suficiência de uma informação*	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a suficiência de uma informação - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a suficiência de uma informação*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a suficiência de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*

A condição facilitadora "Pergunta apresentada no roteiro de trabalho 'No que consiste o critério para avaliar informações denominado suficiência?'" foi planejada para a resposta a ser apresentada pelos aprendizes "Escrever na planilha de exercício o que constitui a suficiência de uma informação". Para as atividades em sala de aula, há a condição facilitadora "s*olicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a suficiência de uma informação*", planejada como condição oferecida para a resposta a ser apresentada pelos aprendizes "*Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a suficiência de uma informação*". Para essa resposta, a ser apresentada pelos aprendizes, três conseqüências planejadas constam na Tabela 7.4, a serem apresentadas conforme os aprendizes apresentem respostas corretas, incompletas ou equivocadas. Essas três conseqüências planejadas, respectivamente são: "*Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a suficiência de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações*", "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a suficiência de uma informação*" e "*Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a suficiência de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*".

7.4. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos"

Nas Tabelas 7.5, 7.6 e 7.7, constam três diferentes tipos de contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Na Tabela 7.5, são apresentadas as contingências planejadas constituintes da primeira atividade para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Esse comportamento-objetivo é constituído pelos comportamentos-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos", "identificar ocorrências de discursos expressivos" e "identificar ocorrências de discursos diretivos". As condições facilitadoras para apresentação

desses comportamentos a serem realizadas fora da sala de aula mostradas na tabela são: “Material contendo três discursos simples de diferentes tipos”, “Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções” e “Solicitação para os aprendizes: identificação do tipo de discurso; identificação dos trechos relativos a cada um dos tipos de discursos; fundamentação do tipo de discurso; indicação da predominância do tipo de discurso”. As respostas a serem apresentadas pelos aprendizes em relação a essas condições facilitadoras são: “Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas”, “Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso”, “Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos” e “Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso”.

Consta na tabela que, em sala de aula, a condição facilitadora é constituída por “*Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos*”. A resposta planejada a ser apresentada pelos aprendizes consiste em “*Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*”. Três conseqüências planejadas são apresentadas na Tabela 7.5, a serem apresentada conforme o desempenho dos aprendizes. Em caso de acerto, a conseqüência planejada para as respostas a serem apresentadas pelos aprendizes é “*Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso*”. Em caso de resposta incompleta, a conseqüência planejada é “*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz*”. E em caso de resposta equivocada, a resposta é “*Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado*”.

TABELA 7.5

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo três discursos simples de diferentes tipos - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificação do tipo de discurso; identificação dos trechos relativos a cada um dos tipos de discursos; fundamentação do tipo de discurso; indicação da predominância do tipo de discurso	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

Na Tabela 7.6, constam as contingências planejadas constituintes da segunda atividade para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Fora de sala de aula, as condições facilitadoras mostradas são "Material contendo uma ocorrência de discurso complexo, constituídas pelos três tipos básicas do discurso", "Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" e "Solicitação para os aprendizes: identificar a função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; das informações apresentadas em discursos informativos; das ordens apresentadas em discursos diretivos e das emoções suscitadas em discursos expressivos indicada". Há quatro as respostas a serem apresentadas pelos aprendizes fora de sala de aula. São elas: "Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas", "Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso", "Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos" e "Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso".

Em sala de aula, é mostrada na Tabela 7.6 uma condição facilitadora: "S*olicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos*". Uma resposta a ser apresentada pelos aprendizes em relação a essa condição facilitadora consta na tabela: "*Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*". Três conseqüências planejadas constam na tabela, cada uma delas planejada a ser apresentada de acordo com o desempenho dos sujeitos. Em caso de acerto, a conseqüência planejada é "*Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso*". No caso de o aprendiz apresentar uma resposta incompleta, a conseqüência planejada é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz*". No caso de o aprendiz apresentar resposta equivocada, a conseqüência mostrada é "*Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado*".

TABELA 7.6

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo uma ocorrência de discurso complexo, constituídas pelos três tipos básicas do discurso - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificar a função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; das informações apresentadas em discursos informativos; das ordens apresentadas em discursos diretivos e das emoções suscitadas em discursos expressivos indicada	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso?"*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

As contingências planejadas constituintes da terceira atividade construída para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar

ocorrências de discursos com diferentes funções" constam na Tabela 7.7. Três condições facilitadoras planejadas oferecidas fora da sala de aula estão apresentadas. São elas: "Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa", "Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" e "Solicitação para os aprendizes: identificar da função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; identificar informações apresentadas em discursos informativos; identificar ordens apresentadas em discursos diretivos, identificar das emoções suscitadas em discursos expressivos". As respostas a serem apresentadas pelos aprendizes que constam são "Registrar uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa", "Escrever qual a função do discurso apresentada nas ocorrências de discursos identificadas", "Sublinhar trechos relativos a cada uma das funções do discurso", "Descrever porque o discurso tem a função que foi identificada pelos sujeitos", "Escrever quais são as informações apresentadas em discursos informativos", "Escrever quais são as ordens apresentadas em discursos diretivos" e "Escrever quais são as emoções suscitadas em discursos expressivos".

Em sala de aula, a condição facilitadora apresentada é "*Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos*". Em relação a essa condição facilitadora, a resposta planejada a ser apresentada pelos aprendizes é "*Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*". A serem apresentadas em sala de aula, as conseqüências mostradas são: "*Indicação de que a função indicada é, de fato, a função constituinte do discurso, indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a sua função*" e "*Aumento da probabilidade de generalização do comportamento 'identificar ocorrências de discursos com diferentes funções'*", em caso de acerto; "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso descritivo",* em caso de resposta incompleta; "*Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada uma das funções do discurso e solicitação para o aprendiz rever a função indicada"*, em caso de resposta equivocada.

TABELA 7.7

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 3

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificar da função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; identificar informações apresentadas em discursos informativos; identificar ordens apresentadas em discursos diretivos, identificar das emoções suscitadas em discursos expressivos	- Registrar uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever qual a função do discurso apresentada nas ocorrências de discursos identificadas - Sublinhar trechos relativos a cada uma das funções do discurso - Descrever porque o discurso tem a função que foi identificada pelos sujeitos - Escrever quais são as informações apresentadas em discursos informativos - Escrever quais são as ordens apresentadas em discursos diretivos - Escrever quais são as emoções suscitadas em discursos expressivos	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a função indicada é, de fato, a função constituinte do discurso, indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a sua função* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso descritivo (Ex.: "Isso! Essa é uma das informações apresentadas no discurso. Mas, além dessa, há outras informações. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada uma das funções do discurso e solicitação para o aprendiz rever a função indicada (Ex.: "Você destacou que a função desse discurso é informativa? O que caracteriza essa função? (...) Então, considerando isso, avalie novamente a função desse discurso, será mesmo informativa?"*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

7.5. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos"

Na Tabela 7.8, constas as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos". Há três condições facilitadoras planejadas para fora da sala de aula. São elas: "Material contendo três ocorrências de argumentos e três ocorrências de outros tipos de discursos que não argumentos", "Explicitação do objetivo da atividade: distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" e "Solicitação para os aprendizes: circular os discursos que o aprendiz considerar argumentos; descrever o motivo pelo qual o discurso foi ou não considerado uma ocorrência de argumento". As respostas a serem apresentadas pelos aprendizes planejadas em relação a essas três condições facilitadoras são: "Circular os discursos considerados como argumentos" e "Descrever motivo pelo qual a ocorrência de discurso foi indicada como argumento ou como outro tipo de discurso que não argumento".

Em sala de aula, a condição facilitadora planejada é "*Solicitação de apresentação de quais discursos foram indicados pelos aprendizes como argumentos e quais foram indicados como outros tipos de discursos que não argumentos*". Em relação a essa condição facilitadora, a resposta planejada a ser apresentada pelos aprendizes consiste na resposta "*Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais foram consideradas como outros tipos de argumentos e os motivos pelos quais as ocorrências de discursos foram considerados da maneira indicada*". Três conseqüências planejadas constam na Tabela 7.8, cada uma delas a ser apresentada conforme o desempenho dos aprendizes. Em caso de os aprendizes apresentarem respostas corretas, a conseqüência planejada é "*Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, do tipo indicado (argumento ou não) e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a natureza deles*". Em caso de resposta incompleta apresentada pelo aprendiz, a conseqüência planejada é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso foi considerado como do tipo indicado*". E no caso de o aprendiz apresentar resposta equivocada, a conseqüência

mostrada consiste em "*Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é do tipo por ele indicado*".

TABELA 7.8

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo três ocorrências de argumentos e três ocorrências de outros tipos de discursos que não argumentos - Explicitação do objetivo da atividade: distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos - Solicitação para os aprendizes: circular os discursos que o aprendiz considerar argumentos; descrever o motivo pelo qual o discurso foi ou não considerado uma ocorrência de argumento	- Circular os discursos considerados como argumentos - Descrever motivo pelo qual a ocorrência de discurso foi indicada como argumento ou como outro tipo de discurso que não argumento	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, do tipo indicado (argumento ou não) e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a natureza deles* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso foi considerado como do tipo indicado (Ex.: "Isso! Esse discurso é de fato um argumento. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou o motivo... Mas, além desse, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação de quais discursos foram indicados pelos aprendizes como argumentos e quais foram indicados como outros tipos de discursos que não argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais foram consideradas como outros tipos de argumentos e os motivos pelos quais as ocorrências de discursos foram considerados da maneira indicada*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é do tipo por ele indicado (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de discurso é um argumento. Mas, o que é um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é um argumento ou não.)"*

Na Tabela 7.9 constam as contingências planejadas para desenvolver o comportamento objetivo "distinguir as partes que compõe uma ocorrência de argumento". Nela, há três condições facilitadoras oferecidas para as respostas a serem apresentadas pelos aprendizes: "Assinalar a opção '( ) sim' ou '( ) não' conforme o aprendiz considere o discurso uma ocorrência de argumento ou não", "Registrar qual é a conclusão do argumento" e "Registrar quais são as premissas do argumento". Tais condições facilitadoras são: "Material contendo um conjunto de duas ou três ocorrências de argumentos com diferentes graus de complexidade", "Explicitação do objetivo da atividade: Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento" e "Solicitação para os aprendizes: indicar se as ocorrências de discursos são ou não argumentos e indicar quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele".

Uma condição facilitadora oferecida em sala de aula é mostrada na Tabela 7.9. Essa condição é "*Solicitação de apresentação de quais ocorrências de discursos foram indicados como argumentos e de apresentação de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele*". Ela foi planejada para ser oferecida como condição à resposta a ser apresentada pelos aprendizes "*Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais partes do argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*". Para essa resposta a ser apresentada pelos aprendizes, as conseqüências planejadas são duas: "*Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento*" e "*Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento"*. Em caso de a resposta apresentada pelos aprendizes ser incompleta, a conseqüência planejada é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz*". Em caso de resposta equivocada apresentada pelos aprendizes, consta que a conseqüência planejada é "*Pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento*".

TABELA 7.9

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo um conjunto de duas ou três ocorrências de argumentos com diferentes graus de complexidade - Explicitação do objetivo da atividade: Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento - Solicitação para os aprendizes: indicar se as ocorrências de discursos são ou não argumentos e indicar quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele	- Assinalar a opção "( ) sim" ou "( ) não" conforme o aprendiz considere o discurso uma ocorrência de argumento ou não - Registrar qual é a conclusão do argumento - Registrar quais são as premissas do argumento	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento* *- Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! A conclusão desse argumento é, de fato, essa que você indicou. Mas há outra premissa além dessa que você indicou. Você consegue identificá-la?")*
- Solicitação de apresentação de quais ocorrências de discursos foram indicados como argumentos e de apresentação de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele	*- Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais partes do argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que a conclusão desse argumento é a parte... Mas, no que consiste a conclusão de um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual é a conclusão dessa ocorrência de argumento.)"*

As contingências planejadas que constam na Tabela 7.10 foram planejadas para desenvolvimento de dois comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Esses dois

comportamentos-objetivo são “Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos” e “Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento”. Três condições facilitadoras oferecidas fora de sala de aula estão mostradas nessa tabela. São elas: “Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa”, “Explicitação do objetivo da leitura: Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos; Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento” e “Solicitação para os aprendizes: descrever o motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento”. Para essas condições facilitadoras, há três respostas a serem apresentadas pelos aprendizes. Essas respostas são: “Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa”, “Descrever motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento” e “Escrever quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele”.

Fora de sala, constam duas condições facilitadoras oferecidas para os aprendizes: “*Solicitação de indicação de quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele*” e “*Solicitação de apresentação do motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento e de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele*”. A resposta a ser apresentada pelos aprendizes que consta é a resposta: “*Apresentar ao professor e demais colegas o motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento e quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*”. Há três conseqüências planejadas para essa resposta, cada uma delas a ser apresentada conforme grau do desempenho dos sujeitos. Essas conseqüências são: *“Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento*”, “*Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento*” e “*Aumento da probabilidade de generalização do comportamento identificar ocorrências de argumentos e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento*”, em caso de acerto por parte do aprendiz; “*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso constitui*

TABELA 7.10

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos" e "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da leitura: Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos; Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento - Solicitação para os aprendizes: descrever o motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento	- Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Descrever motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento - Escrever quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento* *- Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento identificar ocorrências de argumentos e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso constitui um argumento ou a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! Esse discurso é de fato um argumento. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou o motivo... Mas, além desse, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento. Quais são elas?") (Ex.: "Isso! A conclusão desse argumento é, de fato, essa que você indicou. Mas há outra premissa além dessa que você indicou. Você consegue identificá-la?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é um argumento ou pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de discurso é um argumento. Mas, o que é um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é um argumento ou não.")*
- Solicitação de indicação de quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele *- Solicitação de apresentação do motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento e de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele*	*- Apresentar ao professor e demais colegas o motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento e quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*	

um argumento ou a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz", em caso de resposta equivocada apresentada pelos aprendizes; "*Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é um argumento ou pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento*", em caso de resposta equivocada apresentada pelos aprendizes.

7.6. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos"

Nas Tabelas 7.11 e 7.12 estão mostradas as contingências planejadas constituintes de duas atividades de ensino para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Na Tabela 7.11, estão mostradas as contingências planejadas constituintes da primeira atividade de ensino oferecida para desenvolver esse comportamento-objetivo. Três condições facilitadores planejadas oferecidas fora de sala constam na tabela: "Material contendo quatro ocorrências de argumentos", "Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz" e "Explicitação do objetivo da: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Para essas condições facilitadoras, as respostas planejadas a serem apresentadas pelos aprendizes são as seguintes: "Assinalar a opção '( ) válido' ou '( ) inválido' conforme avaliação que o aprendiz faz da validade da ocorrência de argumento", "Assinalar a opção '( ) correto' ou '( ) incorreto' conforme avaliação que o aprendiz faz da correção da ocorrência de argumento" e "Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz".

A serem oferecidas em sala de aula, é apresentada na Tabela 7.11, a condição facilitadora "*Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de*

TABELA 7.11

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo quatro ocorrências de argumentos - Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz. - Explicitação do objetivo da: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo	- Assinalar a opção "( ) válido" ou "( ) inválido" conforme avaliação que o aprendiz faz da validade da ocorrência de argumento - Assinalar a opção "( ) correto" ou "( ) incorreto" conforme avaliação que o aprendiz faz da correção da ocorrência de argumento - Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as ocorrências de argumentos apresentam grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento, de fato, não pode ser considerada válida. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que o fazem ser válido. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "validade de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se ele apresenta a validade que você indicou.)"*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	

argumentos". A resposta a ser apresentada pelos aprendizes relativa a essa condição facilitadora é "*Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*". Três conseqüências planejadas constam nessa tabela. Em caso de o aprendiz apresentar uma resposta correta, a conseqüência a ser apresentada é "*Indicação de que as ocorrências de argumentos apresentam grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira*". Em caso de o aprendiz apresentar uma resposta incompleta, a conseqüência que consta é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento*". E, em caso de o aprendiz apresentar uma resposta equivocada, a conseqüência planejada é "*Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento*".

Na Tabela 7.12, estão as contingências planejadas constituintes da segunda atividade de ensino para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Como consta na tabela, três condições facilitadoras foram planejadas para serem realizadas fora de sala de aula. Essas condições são as seguintes: "Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa", "Explicitação do objetivo da atividade: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" e "Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz". Quatro respostas a serem apresentadas pelos aprendizes foram planejadas como aquelas a serem apresentadas sob controle dessas condições facilitadoras. Tais respostas são "Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa", "Escrever se a ocorrência de argumento é válida ou inválida", "Escrever se a ocorrência de argumento é correta ou incorreta" e "Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz".

TABELA 7.12

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo - Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	- Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever se a ocorrência de argumento é válida ou inválida - Escrever se a ocorrência de argumento é correta ou incorreta - Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de argumento apresenta grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento, de fato, não pode ser considerada válida. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que o fazem ser válido. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "validade de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se ele apresenta a validade que você indicou.)"*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	

Em sala de aula, a condição facilitadora que consta na Tabela 7.12 é a condição "*Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de argumentos*". A resposta a ser apresentada pelos aprendizes em relação a essa condição facilitadora é "*Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação"*. Quatro conseqüências planejadas estão apresentadas na tabela. Duas delas caso a resposta do aprendiz seja correta: "*Indicação de que a ocorrência de argumento apresenta grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira*" e "*Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo*". Uma conseqüência planejada é mostrada para o caso de o aprendiz apresentar uma resposta incompleta: "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento*". E é mostrada uma conseqüência planejada para o caso de os aprendizes apresentarem respostas equivocadas: "*Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento*".

7.7. Exemplo de contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Na Tabela 7.13, constam as contingências planejadas para desenvolvimento comportamento-objetivo "caracterizar falácias de diferentes tipos". São três as condições facilitadoras que estão apresentadas a serem realizadas fora de sala de aula. Essas condições são "Texto a respeito de diferentes tipos de falácias: partes do capítulo Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise", "Solicitação por escrito para leitura do texto" e "Explicitação do

objetivo da leitura: caracterizar falácias de diferentes tipos". Para essas condições facilitadoras, a resposta planejada a ser apresentada pelo aprendiz é "ler texto a respeito de diferentes tipos de falácias". Para a condição facilitadora "Pergunta apresentada no roteiro de trabalho 'Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas (...)?'", a resposta a ser apresentada pelo aprendiz planejada é "Escrever na planilha de exercício quais são as características dos diferentes tipos de falácias".

Em sala de aula, a condição facilitadora planejada é "*Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características de diferentes tipos de falácias*". Para essa condição, a resposta a ser apresentada pelos aprendizes que consta na Tabela 7.12 é a resposta "*Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características dos diferentes tipos de falácias*". Há conseqüências planejadas para diferentes graus de desempenho dos aprendizes. No caso de o aprendiz resposta correta, as conseqüências que constam na tabela são "*Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características do tipo de falácia que está sendo examinada, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar ocorrências dessas falácias e destaque das possíveis decorrências de alguém considerar confiável uma ocorrência do tipo de falácia sendo examinado*" e "*Apresentação de um exemplo que ilustre uma ocorrência de falácia do tipo de falácia sendo examinado*". Em caso de o aprendiz apresentar uma resposta incompleta, a conseqüência planejada é "*Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características do tipo de falácia sendo examinado*". No caso de o aprendiz apresentar respostas equivocadas, a conseqüência planejada é "*Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características do tipo de falácia sendo examinado e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*".

TABELA 7.13

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar falácias de diferentes tipos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de diferentes tipos de falácias: partes do capítulo Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação por escrito para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar falácias de diferentes tipos	- Ler texto a respeito de diferentes tipos de falácias	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características do tipo de falácia que está sendo examinada, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar ocorrências dessas falácias e destaque das possíveis decorrências de alguém considerar confiável uma ocorrência do tipo de falácia sendo examinado* *- Apresentação de um exemplo que ilustre uma ocorrência de falácia do tipo de falácia sendo examinado*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas (...)?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características de diferentes tipos de falácias*	- Escrever na planilha de exercício quais são as características dos diferentes tipos de falácias - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características dos diferentes tipos de falácias*	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características do tipo de falácia sendo examinado (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas das falácias "apelo ao novo". Mas, além dessas, há outras características que definem esse tipo de falácia. Quais são elas?)."* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características do tipo de falácia sendo examinado e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Na Tabela 7.14, constam as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Duas respostas foram planejadas para serem apresentadas fora de sala de aula "Escrever se a ocorrência de 'argumento' é confiável ou não" e "Escrever a avaliação que o aprendiz fez das ocorrências de 'argumentos'". As condições planejadas para a apresentação dessas duas respostas a serem apresentadas pelos aprendizes são "Material contendo conjuntos de cerca de 12 ocorrências de "argumentos". Tal conjunto é constituído por 10 ocorrências de falácias de diferentes tipos e duas ocorrências de argumentos confiáveis", "Solicitação para os aprendizes: indicar se o "argumento" é confiável ou não; fundamentar o motivo pelo qual o "argumento" é confiável ou não; indicar o nome do tipo de falácia", "Explicitação do objetivo da atividade: avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" e "Sugestão, apresentada no roteiro de trabalho, para os aprendizes utilizarem os critérios examinados ao longo do Programa para avaliar informações de diferentes tipos.

Consta na Tabela 7.14 que a condição facilitadora apresentada em sala de aula é a condição "*Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles das ocorrências de argumentos ou falácias*" e a resposta a ser apresentada em relação a essa condição é a resposta "*Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita das ocorrências de "argumentos" e dos motivos dessa avaliação*". As conseqüências planejadas para as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz constam na terceira coluna da tabela. Em caso de acerto por parte do aprendiz, a conseqüência planejada é "*Indicação de que as ocorrências de "argumentos" constituem falácias do tipo indicado pelo aprendiz e destaque, feito pelo professor, de possíveis decorrências de a ocorrência de falácia do tipo indicado ser considerada como um argumento confiável*". Em caso de os aprendizes apresentarem respostas incompletas, a conseqüência planejada é "- *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do tipo de falácia e do motivo que faz a falácia ser de um tipo específico*". E em caso de os aprendizes apresentarem respostas equivocadas, a conseqüência que é mostrada na tabela é a conseqüência "*Pergunta a respeito do que caracteriza alguns tipos de falácias e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a ocorrência de falácia"*.

TABELA 7.14

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo conjuntos de cerca de 12 ocorrências de "argumentos". Tal conjunto é constituído por 10 ocorrências de falácias de diferentes tipos e duas ocorrências de argumentos confiáveis - Solicitação para os aprendizes: indicar se o "argumento" é confiável ou não; fundamentar o motivo pelo qual o "argumento" é confiável ou não; indicar o nome do tipo de falácia - Explicitação do objetivo da atividade: avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos - Sugestão, apresentada no roteiro de trabalho, para os aprendizes utilizarem os critérios examinados ao longo do Programa para avaliar informações de diferentes tipos	- Escrever se a ocorrência de "argumento" é confiável ou não - Escrever a avaliação que o aprendiz fez das ocorrências de "argumentos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as ocorrências de "argumentos" constituem falácias do tipo indicado pelo aprendiz e destaque, feito pelo professor, de possíveis decorrências de a ocorrência de falácia do tipo indicado ser considerada como um argumento confiável* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do tipo de falácia e do motivo que faz a falácia ser de um tipo específico (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de falácia é mesmo uma falácia "ad hominem". Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que fazem essa ocorrência de falácia ser desse tipo. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que caracteriza alguns tipos de falácias e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a ocorrência de falácia (Ex.: "Você está lembrado do que constitui a falácia "ad hominem"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de falácia e avalie de qual tipo ela é.)"*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles das ocorrências de argumentos ou falácias	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita das ocorrências de "argumentos" e dos motivos dessa avaliação*	

7.8. Planejar contingências de ensino constituídas por condições facilitadoras de aprendizagem, respostas a serem apresentadas pelo aprendiz e conseqüências planejadas constitui recurso para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Desenvolver o repertório comportamental de um indivíduo envolve a construção de contingências capazes de produzir tal resultado. Como fazer isso? Os analistas do comportamento já produziram conhecimento que viabiliza o desenvolvimento de comportamentos, mesmo que ainda exista a necessidade de produção de conhecimento que possibilite responder a essa pergunta. Mas, alguns princípios básicos parecem ser orientadores: a construção de atividades de ensino com base nos comportamentos a serem desenvolvidos (Botomé, 1977, 1981a; Kubo & Botomé, 2001), a aprendizagem sem erros (Sidman, 1985; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004), a apresentação de conseqüências e a passagem de conseqüências artificiais para conseqüências naturais (Botomé, 1977; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Vettorazzi e colaboradores, 2005). Tais princípios foram orientadores para o planejamento das contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". O planejamento de contingências de ensino construídas com base nos pressupostos da Análise Experimental do comportamento aumenta a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", apesar de ser necessário verificar a eficiência e a eficácia das contingências planejadas.

Uma das variáveis consideradas para o planejamento das contingências de ensino das classes de comportamentos-objetivo da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu no grau de complexidade de tais comportamentos. Nas Tabelas 7.5, 7.6 e 7.7, por exemplo, constam três contingências de ensino distintas para desenvolver um mesmo comportamento-objetivo: "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções". Na primeira delas, foi planejada como condição facilitadora de aprendizagem, a apresentação de três discursos simples, cada um deles constituído por uma função específica (informativa,

expressiva e diretiva). Na segunda, foi planejada a apresentação de apenas um discurso, constituído pelas três funções do discurso, ainda que a função expressiva fosse predominante. Na terceira contingência de ensino planejada, é solicitado que os aprendizes identifiquem a função de algum discurso que eles identifiquem em seu cotidiano. A gradação existente entre a complexidade dos discursos apresentados nessas contingências de ensino consiste em um procedimento de esvanecimento, no qual as condições facilitadoras são gradualmente assemelhadas com as características das situações antecedentes dos comportamentos-objetivo (Botomé, 1977; Matos, 2001). Com tal manejo de variáveis, é aumentada a probabilidade de o comportamento-objetivo ser desenvolvido e o aprendiz ficar sob controle das variáveis relevantes das situações com as quais ele irá lidar em sua vida cotidiana e profissional de modo gradual, minimizando possibilidade de erros e conseqüências adversas que o "errar" pode produzir ao desempenho futuro do aprendiz.

Nas contingências de ensino planejadas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções", outra característica consistiu na "solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa" (Tabela 7.5). Além desse tipo de contingência ter sido planejada como meio para o aprendiz ficar sob controle de variáveis apresentadas em sua vida cotidiana e profissional, ela consiste em uma contingência que provavelmente aumentará a generalização dos comportamentos desenvolvidos no Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar a confiabilidade de informações" para ambientes externos ao ambiente de ensino, o que é uma necessidade de programas de ensino, tal como indicam Kaufmann (1977), Botomé (1985b), Kubo e Botomé (2001). Com a generalização dos comportamentos desenvolvidos em ambiente de ensino para o contexto no qual os aprendizes vivem, é aumentada a probabilidade de o aprendiz lidar de maneira produtiva e eficaz com aspectos de sua vida ou profissional.

Outra implicação do planejamento de contingências de ensino a serem apresentadas no cotidiano social ou profissional do aprendiz é o aumento da probabilidade de o Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar

a confiabilidade de informações" ser constituído por alto grau de eficácia. A eficiência de um programa de contingências pode ser entendida como a variável relacionada ao quanto os aprendizes do programa tornam-se capazes de apresentar os comportamentos-objetivo do Programa no contexto de ensino, o que por si só consiste em um relevante resultado de um programa de ensino. Quando um programa é eficaz, os comportamentos-objetivo do programa não apenas são desenvolvidos. Mas eles aumentam a probabilidade de que passem a ser apresentados pelos aprendizes do programa nos ambientes "naturais" do aprendiz (profissional ou cotidiano), viabilizando que as situações-problema que constituem tal ambiente sejam resolvidas em algum grau (Botomé, 1981b; Kubo & Botomé, 2001). Obviamente, o planejamento de contingências de ensino em que parte das respostas a serem apresentadas pelo aprendiz são apresentadas nos contextos profissionais e cotidianos nos quais ele se insere não garante que os comportamentos-objetivo sejam apresentados nesses contextos após o término do Programa, tampouco garante a eficácia do programa de contingências. Mas a probabilidade de generalização dos comportamentos-objetivo do ambiente de ensino para os contextos profissional ou cotidiano do aprendiz e a eficácia do programa é aumentada.

Algumas das variáveis manejadas pelo programador de ensino ao planejar contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" são relacionadas especificamente às condições facilitadoras de aprendizagem. Uma das variáveis relativas à condição facilitadora de aprendizagem consiste na apresentação do objetivo da atividade. Em todas as contingências de ensino planejadas, o objetivo da contingência era apresentado aos aprendizes por escrito, em roteiros de trabalho. Na Tabela 7.2, por exemplo, consta que uma das condições facilitadoras de aprendizagem do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções de discursos" é a "explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso". Considerando as descobertas de Dalis (1970, citadas por Sossai, 1977), é provável que com a apresentação de tais objetivos, a participação dos alunos nas contingências é aumentada. Pelo menos, se os objetivos do que será aprendido pelos aprendizes nessas contingências estiver descrito de forma clara.

Algumas contingências de ensino foram planejadas como meio de o professor identificar sob controle de quais estímulos o aprendiz está ao apresentar ocorrências do comportamento-objetivo constituinte da contingência de ensino. Na Tabela 7.5, por exemplo, constituída pela contingência de ensino planejada para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)", algumas das solicitações feitas aos alunos não correspondem a respostas que constituem comportamentos-objetivo. Um exemplo é a solicitação feita ao aprendiz para ele "descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos", que não constitui um comportamento-objetivo ou uma resposta de um comportamento-objetivo. Tal resposta, na direção do que é indicado por Botomé (1977), consiste em uma resposta pública, viabilizando ao professor identificar sob controle de quais estímulos está a resposta apresentada pelo aprendiz. Por meio do planejamento dessa contingência, é aumentada a probabilidade de o professor identificar a relação de controle existente entre a resposta do aprendiz e os estímulos que a controlaram (De Rose, 2004) e apresentar conseqüências para o comportamento apresentado pelo aprendiz de modo que o aprendiz se torne capaz de gradualmente apresentar as respostas efetivamente constituinte de um comportamento-objetivo e, ao professor, ser possível assegurar-se de que ela esteja sob controle dos estímulos relevantes que constituem um comportamento-objetivo.

As conseqüências apresentadas aos comportamentos apresentados pelos aprendizes nas contingências de ensino eram distintas, conforme as características desses comportamentos. Essa característica é apresentada em todas as contingências apresentadas nas Tabelas 7.2 a 7.14. Nelas, há conseqüências planejadas para o caso de o aprendiz acertar a resposta, para o caso de ele apresentar resposta incompleta e para o caso de ele apresentar resposta equivocada. Com o planejamento dessas conseqüências distintas para cada tipo de desempenho possível, é aumentada a probabilidade de o professor apresentar conseqüências coerentemente com as características da resposta do aprendiz. Em geral, tais conseqüências constituem contingências de reforçamento positivo no caso de o aprendiz acertar a resposta e para a parcela da resposta acertada por ele no caso de resposta incompleta e contingência de extinção para a resposta equivocada apresentada por ele. Sob controle da distinção feita por Botomé e Rizzon (1997) entre medir desempenho e avaliar aprendizagem, as conseqüências planejadas consistiam em meios

para avaliação da aprendizagem, uma vez que para o caso de o aprendiz apresentar respostas incompletas ou equivocadas, foram planejadas conseqüências orientadoras a serem apresentadas pelo professor às respostas do aprendiz, aumentando a probabilidade de ele apresentar a resposta correta, o que, conseqüentemente, aumenta a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo.

No caso de o aprendiz apresentar a resposta correta, as conseqüências planejadas envolviam conseqüências de diferentes naturezas. Essa característica é apresentada em todas as contingências de ensino apresentadas nas Tabelas 7.2 a 7.14. Na Tabela 7.3, por exemplo, na qual consta a contingência planejada para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa", há pelo menos três tipos de conseqüências planejadas no caso de o aprendiz apresentar resposta correta: 1) indicação de que as características indicadas por ele são, de fato, as características básicas de um discurso com função informativa; 2) indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos informativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso; 3) apresentação de um exemplo que ilustre um discurso informativo. A primeira dessas conseqüências consiste em estímulo reforçador social a ser apresentado imediatamente à resposta correta do aprendiz. Com a apresentação desse tipo de conseqüências, que configura contingência de reforçamento positivo, os componentes do comportamento-objetivo são provavelmente fortalecidos, aumentando a probabilidade de apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo. Entretanto, tal conseqüência consiste em reforçador social. Tal tipo de conseqüência, segundo Botomé (1977) e Matos (2001), são conseqüências capazes de "instalar" comportamentos, mas dificilmente capazes de mantê-los, uma vez que na vida cotidiana e profissional do aprendiz, tais tipos de estímulos reforçadores não são mais apresentados ou têm probabilidade muito pequena de ocorrência.

A segunda conseqüência planejada para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa" (Tabela 7.3) consiste na indicação de processos cuja probabilidade são aumentados quando o aprendiz aprendia o comportamento desenvolvido pela contingência de ensino. Na Tabela 7.3, por exemplo, a segunda conseqüência planejada no caso de o aprendiz apresentar resposta

correta consiste na indicação de que a identificação das características de discursos com função informativa aumenta a probabilidade de o aprendiz identificar discursos informativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso. Por meio da apresentação de conseqüências planejadas dessa natureza, é aumentada a probabilidade de o comportamento-objetivo ser fortalecido, uma vez que o destaque do que é viabilizado ao aprendiz fazer a partir da aprendizagem de um comportamento-objetivo viabiliza ao aprendiz identificar a função das aprendizagens desenvolvidas pela contingências de ensino (Skinner, 1972; Zanotto, 2000; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Teixeira, 2006).

A terceira conseqüência planejada para desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa" (Tabela 7.3) consiste na apresentação, pelo professor, de um exemplo que ilustre um discurso informativo. Uma vez que esse comportamento-objetivo consiste em um comportamento conceitual, a apresentação de exemplo que ilustre um discurso informativo, aumenta ainda mais a probabilidade de o aprendiz estabelecer relação (formar conceito) entre o que é "discurso informativo" e ocorrências de discursos com essa função. O planejamento de conseqüências como as apresentadas na Tabela 7.3 envolvem conseqüências a serem produzidas em curto e médio prazo. A apresentação de estímulo reforçador social e de um exemplo que ilustre a função do discurso caracterizada constituem estímulos reforçadores imediatos, que fortalecem a relação entre os componentes de um comportamento com maior força que estímulos reforçadores em médio prazo. Porém, a apresentação de conseqüências planejadas que fazem referência a aspectos que serão produzidos pelo comportamento aprendido pelo aprendiz em longo prazo, aumentam a probabilidade de o comportamento ser mantido no repertório comportamental dos aprendizes, aumentando também a probabilidade de tais comportamentos serem apresentados em contextos externos ao de ensino e aumentando, provavelmente, a eficácia do programa de contingências (Teixeira, 2006; Teixeira, 2010).

As conseqüências planejadas para desenvolvimento dos comportamentos-objetivos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" também variaram em relação ao quão naturais elas eram. Os estímulos reforçadores sociais planejados para serem apresentados pelo professor no caso de acerto da resposta por

parte do aprendiz (aspecto apresentado em todas as tabelas) consistem em estímulos reforçadores artificiais, uma vez que não são naturalmente produzidos pela resposta do aprendiz. Com o planejamento de tais conseqüências, é aumentada a probabilidade de "instalação" do comportamento-objetivo, mas tais conseqüências não são suficientes para manter a apresentação do comportamento-objetivo. Por conta disso, foi também planejada a apresentação de conseqüências mais "naturais", ou seja, aquelas efetivamente produzidas pelas respostas do aprendiz. Com a apresentação de conseqüências sociais ou artificiais e a posterior "passagem" para conseqüências naturais, é aumentada tanto a probabilidade de desenvolvimento do comportamento-objetivo quanto a manutenção dele no ambiente externo ao de ensino (Botomé, 1977; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005).

As conseqüências planejadas para as respostas incompletas apresentadas pelo aprendiz envolviam a apresentação de conseqüência positiva à parte da resposta apresentada pelo aprendiz que estava correta e conseqüências informativas para a parte da resposta a que o aluno não fez referência. Exemplos dessa conseqüência são apresentadas na Tabela 7.10, cujo comportamento-objetivo é "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos" e "distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento". As conseqüências planejadas para o caso de resposta incompleta por parte do aprendiz consistem em *conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso constitui um argumento ou a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! Esse discurso é de fato um argumento. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou o motivo... Mas, além desse, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento. Quais são elas?") (Ex.: "Isso! A conclusão desse argumento é, de fato, essa que você indicou. Mas há outra premissa além dessa que você indicou. Você consegue identificá-la?").* Com o planejamento de estímulos provavelmente reforçadores para a parte correta da resposta incompleta apresentada pelo aprendiz, é aumentada a probabilidade de desenvolvimento dessa parte do comportamento-objetivo. Ademais, com a apresentação de perguntas orientadoras para o aprendiz, é aumentada a probabilidade de ele apresentar a resposta. As perguntas exemplificadas são constituídas por informações orientadoras da resposta correta, tais como a indicação de que o discurso apresentado é um argumento ("*há outras razões que configuram esse discurso como um argumento*") ou de que o aprendiz

indicou corretamente apenas parte das premissas de uma ocorrência de argumento ("*Mas há outra premissa além dessa que você indicou*"). Com o planejamento de conseqüências com essas características, a própria avaliação da aprendizagem consiste em uma condição para desenvolvimento do comportamento-objetivo, tal como destacam Botomé e Rizzon (1997).

Dois tipos de conseqüências foram planejados para o caso de os aprendizes apresentarem respostas equivocadas. Um desses tipos consistia em a mesma pergunta feita ao aprendiz que apresentou respostas equivocada, aos demais aprendizes do Programa de contingências. Esse tipo de conseqüência planejada consta, por exemplo, na Tabela 7.3, constituída pelas contingências de ensino planejadas para o comportamento-objetivo "caracterizar discurso com função informativa". Nessa tabela, consta que a conseqüência planejada para o caso de o aprendiz apresentar resposta equivocada é "pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função informativa e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características". A partir da apresentação dessa conseqüência e com a provável apresentação de resposta correta por parte de outro aprendiz, é provável que tal aprendiz adquira a função de "modelo" para o aprendiz que apresentou a resposta equivocada, aumentando as informações (ou "dicas) necessárias para tal aprendiz também apresentar a resposta correta (Botomé e Rizzon, 1997).

Outra conseqüência planejada no caso de os aprendizes apresentarem respostas equivocadas consiste em solicitação para o aprendiz apresentar uma ocorrência de um comportamento pré-requisito ao que ele apresentou uma resposta equivocada. Esse tipo de conseqüência é apresentado na Tabela 7.8, constituída pelas contingências de ensino planejadas para o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos". Nessa tabela, consta que a conseqüência planejada para o caso do aprendiz apresentar resposta equivocada é "*Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é do tipo por ele indicado (Ex.: 'Você indicou que essa ocorrência de discurso é um argumento. Mas, o que é um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é um argumento ou não')*". A apresentação de conseqüências dessa natureza envolve a apresentação de uma informação adicional ao

aprendiz. Tal informação é apresentada pela própria resposta do aprendiz, a partir de pergunta feita pelo professor. Com a apresentação dessa conseqüência, são aumentadas as informações para que o aprendiz apresente a resposta correta e, assim, desenvolva o comportamento-objetivo (Botomé e Rizzon, 1997).

Tanto no caso de respostas incompletas quanto no caso de respostas equivocadas pelo aprendiz, não foram planejadas conseqüências aversivas a serem apresentadas ao aprendiz à exceção de eventualmente grau de aversividade advinda da constatação do aprendiz de que seu desempenho foi incorreto ou incompleto (Tabelas 7.2 a 7.14). No caso de respostas incompletas, as conseqüências planejadas eram constituídas por contingências reforçadoras para a parte apresentada na resposta do aprendiz e perguntas orientadoras para a parte não indicada pelo aprendiz em sua resposta. No caso de respostas equivocadas, as conseqüências planejadas consistiam em geral em apresentar a mesma pergunta feita ao aprendiz que apresentou a resposta equivocada a outros aprendizes ou solicitar que o aprendiz apresente uma ocorrência de algum comportamento pré-requisito do comportamento-objetivo. O planejamento de conseqüências não punitivas às respostas do aprendiz, mesmo no caso de eles apresentarem respostas incompletas ou equivocadas, diminui a probabilidade de o ambiente de ensino tornar-se aversivo, o que aumenta a probabilidade de participação dos aprendizes nas contingências de ensino planejadas e, conseqüentemente, a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo (Sidman, 1985; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004).

As contingências de ensino planejadas para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" têm a função precípua de garantir o desenvolvimento de tais comportamentos. Algumas das variáveis manejadas para garantir que os comportamentos-objetivo sejam efetivamente desenvolvidos são o manejo da complexidade das condições facilitadoras, o manejo de conseqüências artificiais e a posterior "passagem" para conseqüências naturais, a solicitação de comportamentos a serem apresentados em ambiente externo ao de ensino, o uso predominante de contingências de reforçamento positivo. Entre outras. Tais características são baseadas no conhecimento desenvolvimento por analistas do comportamento acerca das características necessárias de contingências de ensino (Skinner,

1972; Botomé, 1977, 1981a; Sidman, 1985; Botomé e Rizzon, 1997; Zanotto, 2000; Matos, 2001; Teixeira, 2006; Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Vettorazzi e colaboradores, 2005; Teixeira, 2010). Porém, por mais que tais características sejam orientadas pelo conhecimento produzido por analistas do comportamento, apenas a avaliação experimental do desenvolvimento do repertório comportamental dos aprendizes responderá se, efetivamente, tais características aumentam a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações".

VIII

Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

Comportar-se sob controle de falácias. Concordar com informações genéricas. Considerar um discurso equivocado simplesmente por ele apresentar uma opinião diversa da que se possui. Acreditar em uma informação por que, afinal de contas, "olha só quem falou, o 'Fulano', não tem como duvidar disso, né?". Esses são alguns dos muitos problemas que podem ser produzidos por alguém que não discrimina informações confiáveis de informações pouco ou nada confiáveis. Considerando a grande quantidade de informações produzidas contemporaneamente e o fato de as pessoas estarem em contato com informações a (quase) todo o tempo, lidar com informações de uma forma apropriada constitui um processo fundamental, mas, infelizmente, provavelmente pouco realizado pela população em geral. Apresentar os comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" parece ser uma dessas "formas apropriadas" para lidar com informações e, por não ser uma classe de comportamentos naturalmente desenvolvida, é necessário ter clareza a respeito do que a constitui, de modo a aumentar a probabilidade de intervenções profissionais que a desenvolvam. O Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" constitui um trabalho que possibilita o desenvolvimento das classes de comportamentos dessa classe geral.

A "confiabilidade de informações" constitui um critério para avaliar informações de diferentes tipos e que integra contribuições filosóficas e científicas. A confiabilidade é constituída, fundamentalmente, por dois critérios distintos: a exatidão de informações e a validade de um argumento. A exatidão é o critério pelo qual alguém avalia a correspondência entre uma informação e o aspecto do mundo ao qual tal informação faz referência. A exatidão corresponde ao que os lógicos denominam "verdade" quando fazem referência à "verdade de

uma premissa". Copi (1981), por exemplo, em uma opinião que necessita ser em algum grau relativizada, destaca que a verdade das premissas constitui uma preocupação dos cientistas, não dos lógicos, que, por sua vez, dão ênfase aos estudos que examinam a "validade dos argumentos" (Copi, 1981; Mortari, 2001). A validade de um argumento, por sua vez, é o critério pelo qual alguém avalia o grau de decorrência da conclusão de um argumento a partir das premissas que o constitui. Por conta disso, a confiabilidade é um critério que integra contribuições científicas e filosóficas.

A Programação de ensino é um tipo de intervenção orientada pelos pressupostos da Análise Experimental do Comportamento e princípios derivados da Metodologia científica. Esse tipo de intervenção foi iniciado pelo revolucionário trabalho do professor Fred. S. Keller no desenvolvimento do "ensino programado" e, no Brasil, com os trabalhos da professora Carolina Bori (Keller, 1972; Nale, 1998; Kubo e Botomé, 2001). O ensino programado consiste em uma intervenção que modifica a relação entre professor e aluno, transformando o comportamento do aluno no "foco" do estudo. Nele, as informações são decompostas e o estudo delas é realizado por meio de respostas que o aluno apresenta a questões relativas a essas informações. Os materiais utilizados são programados de forma a indicar ao aluno o grau de correção das respostas por ele apresentadas. Com isso, o aluno realiza o estudo de forma muito mais ativa, no seu próprio ritmo e recebe conseqüências imediatas para as respostas que apresentava. O resultado do ensino programado consiste no aumento do grau de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. Mas o tipo de aprendizagem desenvolvido pelo revolucionário trabalho que ficou conhecido por "ensino programado" ainda parece ser muito orientado para ensinar informações.

Por meio principalmente dos trabalhos desenvolvidos no Brasil pela professora Carolina Bori em relação à Programação de ensino, a natureza do comportamento a ser desenvolvido pelo aluno foi modificada, transformando a Programação de ensino em um procedimento ainda mais promissor. A própria expressão "programação de ensino" constitui um avanço em relação à expressão "ensino programado", uma vez que a ênfase do "ensino programado" parece estar no material construído, enquanto na "programação de ensino" a ênfase está no processo a ser apresentado pelo professor de programar contingências de ensino (Botomé, 1985a). De acordo com contribuição

reiteradamente enfatizada pela professora Carolina, os comportamentos a serem ensinados aos alunos consistem naqueles que eles necessitam apresentar em suas vidas cotidiana e profissional (Nale, 1998). Botomé (1985a) complementa ainda mais essa promissora concepção e destaca que a proposição dos comportamentos a serem desenvolvidos no e pelos alunos são aqueles que mais diretamente resolvem as situações-problema com as quais os aprendizes lidam em suas vidas.

A concepção de que em programas de ensino aquilo que cabe ser ensinado aos aprendizes são comportamentos que eles necessitam apresentar em suas vidas cotidiana ou profissional envolve um pressuposto ainda pouco percebido, de forma geral, pelos professores: ensinar informações é insuficiente para garantir um ensino eficiente e eficaz. As descobertas produzidas pelos analistas do comportamento evidenciaram que o ensino de informações não é suficiente para desenvolver novos comportamentos (Botomé, 1981b, 1985a; Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001). Além disso, na mesma direção que Paulo Freire (1977, 1981), as descobertas desses profissionais evidenciam que aprender envolve modificar a relação que a pessoa estabelece com o mundo no qual se insere e modificá-lo em uma direção significativa (Postman & Weingartner, 1974; Botomé, 1981b, 1985a; Freitas, 1987; Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001; Kienen, 2008). Nesse sentido, apenas falar a respeito do mundo, sem produzir modificações nele por meio de novas interações, constitui um processo pouco promissor a ser desenvolvido em contextos de ensino e constitui, por isso, algo a ser superado em Educação.

Por conta dessas concepções e fundamentos, a Programação de ensino consiste em uma relevante contribuição social, possibilitando o desenvolvimento de interações significativas e produtivas entre aquilo que as pessoas fazem e o mundo no qual vivem, viabilizando transformações sociais, também significativas e produtivas nesse meio. Tais transformações são produzidas no comportamento dos aprendizes e por meio do comportamento deles. A Programação de ensino, visto constituir um método costumeiramente eficiente e eficaz de ensino, tende a produzir aprendizagens de comportamentos social e significativamente produtivos, viabilizando aos aprendizes estabelecerem relações gradualmente mais sofisticadas com o mundo no qual vivem. Outro provável resultado da Programação de ensino é produzido por meio do comportamento dos aprendizes. É por meio deles que a sociedade na

qual eles vivem é transformada em uma direção mais significativa e produtiva, visto que, se o "ponto de partida" de um programa de ensino são as situações-problema presentes na sociedade na qual os aprendizes se inserem (Botomé, 1985b; Kubo & Botomé, 2001), o "ponto de chegada" dele consiste na resolução dessas situações e, conseqüentemente, na constituição de um contexto melhor, mais produtivo e gratificante não só para o aprendiz, mas para as pessoas com as quais ele convive.

Um dos aspectos fundamentais no processo Programação de ensino é constituído por uma redefinição do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem. Em um programa de ensino, o "protagonista" dos processos de ensino e aprendizagem passa a ser o aprendiz (Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001), uma vez que "todas" as atenções e esforços dos envolvidos em um programa de ensino são orientados para a consecução dos objetivos de ensino: comportamentos a serem desenvolvidos no e pelo aprendiz que necessitam ser apresentados no contexto cotidiano ou profissional no qual o aprendiz se insere. À primeira vista, o papel do professor parece diminuir de importância. Mas só à primeira vista, uma vez que o papel do professor em um programa de ensino passa a ser o de construir e garantir as contingências necessárias para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo. Além disso, parte das contingências de ensino é constituída por comportamentos a serem apresentados pelo professor, tais como comportamentos relativos às conseqüências informativas aos aprendizes que tendem a aumentar a probabilidade de os aprendizes apresentarem ocorrências ("corretas") dos comportamentos-objetivo.

O fato de a Programação de ensino ser orientada por critérios e princípios derivados da Metodologia Científica constitui outra característica desse tipo de trabalho que determina sua provável eficiência e eficácia. Critérios científicos são utilizados em múltiplas etapas realizadas nesse tipo de trabalho, sendo as principais, talvez, o fato de a Programação de Ensino ser um tipo de trabalho orientado para a replicabilidade da programação e para a verificação empírica dos resultados produzidos nesse tipo de trabalho. A descrição minuciosa dos procedimentos de trabalho, desde as descobertas envolvidas na caracterização da classe de comportamento-objetivo do programa e de outras etapas do processo de elaboração do programa até as etapas envolvidas nos processos de medir desempenho dos aprendizes e avaliar

a aprendizagem deles, aumenta a probabilidade de replicação dos programas de ensino. Metodologicamente, a replicabilidade possibilita aumentar a fidedignidade do Programa de ensino. Ademais, a replicabilidade viabiliza, por definição, a aplicação do Programa de ensino em variados contextos e para grande quantidade de sujeitos, aumentando os resultados a serem produzidos pelo Programa de Ensino.

Outro aspecto, fundamental, da Programação de Ensino ser orientada e constituída por critérios e princípios derivados da Metodologia Científica envolve a necessidade de verificação experimental dos resultados de cada uma de suas etapas, principalmente durante sua execução, por meio da avaliação contínua do desenvolvimento do repertório comportamental dos aprendizes em relação aos comportamentos-objetivo constituintes do Programa. Mas desde as etapas iniciais de um programa de ensino, há procedimentos e etapas a serem realizados e princípios e critérios a serem seguidos de modo a aumentar a eficiência e eficácia do programa de ensino (Skinner, 1972; Botomé, 1981a, 1985b, 1997; Freitas, 1987; Luna, 1997; Nale, 1998; Zanotto, 2000; Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005; Kienen, 2008; Teixeira, 2010). Uma das primeiras etapas constitui a caracterização das situações-problemas constituintes do contexto social ou profissional dos aprendizes e, com base nisso, a proposição das classes de comportamentos-objetivo que, ao serem desenvolvidos durante a execução do programa e apresentados posteriormente em contexto externo ao programa, tendem a resolver tais situações-problema. No Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações", a caracterização dessa classe envolveu um procedimento de observação indireta em documentos.

Tal procedimento teve como "ponto de partida" o conhecimento já existente a respeito do processo a que se refere a classe geral de comportamentos, viabilizando a integração de conhecimentos de naturezas diversas e aumentando a probabilidade de serem identificados ou derivados comportamentos que efetivamente viabilizem a transformação da situação-problema com a qual os aprendizes se deparam. Além disso, tal procedimento possibilita a descoberta de grande quantidade de classes de comportamentos, aumentando a probabilidade de que o ensino seja orientado por "pequenos passos"

(Teaching Machines Incorporated, 1961) ou, mais precisamente, pelo desenvolvimento dos comportamentos pré-requisito que constituem comportamentos mais gerais (Botomé, 1997; Matos, 2001). O ensino por comportamentos pré-requisito aumenta a probabilidade de que o ensino seja eficiente (ou seja, que a aprendizagem dos comportamentos efetivamente seja produzida) e diminui a probabilidade de os aprendizes cometerem erros nas contingências para desenvolver os comportamentos-objetivo. Tal característica, apresentada no Programa de contingências de ensino para classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", diminui a probabilidade de o ambiente de ensino adquirir função aversiva aos aprendizes (Sidman, 1985; Matos, 2001).

O procedimento de observação e descoberta de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi constituído por procedimentos que visaram a descrição precisa das classes de comportamentos constituintes da classe geral. Dessa forma, com a possível precisão a respeito das classes de comportamentos que constituem a classe geral, é aumentada a probabilidade de, pelo menos, dois processos serem apresentados pelo professor. O primeiro consiste no planejamento de contingências de ensino coerentes com as classes de comportamentos a serem desenvolvidas. O segundo consiste na identificação de ocorrências das classes de comportamentos quando elas são apresentadas pelos aprendizes do programa. Essas decorrências da provável precisão da descrição dos nomes das classes de comportamentos provavelmente aumentam a probabilidade de desenvolvimento de tais classes de comportamentos. Apesar disso, ainda há possibilidade dos nomes de algumas classes de comportamentos serem descritos de forma ainda mais precisa, produzindo, como resultado, maior clareza a respeito do que constitui a classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações".

A descoberta das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" viabilizou organizar um sistema comportamental da classe geral. O resultado produzido por um sistema dessa natureza consiste em aumento (ainda maior) da clareza a respeito do que constitui a classe geral, quando comparada apenas com a descoberta das classes de comportamentos. Além disso, organizar um sistema comportamental revela as possíveis

relações de dependência das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral. A implicação disso para a programação de processos de ensino e de aprendizagem consiste na exigência de ensino de classes de comportamentos a partir das classes de comportamentos que a constituem. O aumento da eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem e a diminuição da probabilidade de erros a serem apresentados pelo aprendiz são algumas das decorrências do ensino orientado pelo desenvolvimento de comportamentos pré-requisito.

A organização do sistema comportamental da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" constitui uma fonte de estímulos para o professor decidir o seqüenciamento das classes de comportamentos que necessitarão ser desenvolvidas no programa de ensino. A classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", por exemplo, é constituída por três classes menos abrangentes que ela: "avaliar diferentes relações entre informações de diferentes tipos", "argumentar a respeito de algum evento ou fenômeno" e "contra-argumentar". A organização do sistema comportamental viabilizou ao professor decidir a respeito de quais dessas classes de comportamentos necessitam constituir um programa de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". A decisão consistiu em desenvolver as classes de comportamentos mais simples, que envolvem a avaliação de informações, em especial de argumentos e de falácias de diferentes tipos, e não as classes de comportamentos constituintes das classes "argumentar acerca de algum evento ou fenômeno" ou "contra-argumentar". Tal decisão implica em desenvolver apenas parte da classe geral. Porém, a organização do sistema comportamental, por indicar possíveis relações de dependência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral, sugere que o desenvolvimento das classes de comportamentos mais simples aumenta a probabilidade de desenvolvimento das classes de comportamentos mais complexas, desenvolvimento que necessita ser verificado experimentalmente.

Outra etapa realizada na elaboração do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" envolveu a divisão das classes de comportamentos seqüenciadas em unidades de ensino. Ao total, foram planejados 10 encontros a serem realizados. Entretanto, a quantidade e a complexidade das classes de

comportamentos elencadas como comportamentos-objetivo de cada encontro sugere a possibilidade de aumento da quantidade de encontros durante a aplicação dele. Essa possibilidade indica a necessidade de um programa de ensino ser constantemente avaliado e aperfeiçoado, sendo sempre orientado para a produção dos comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos elencada como objetivo geral do programa.

Analisar as classes de comportamentos de constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foi outra etapa realizada na elaboração do programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos dessa classe geral. Em geral, tal etapa costuma ser realizada após a organização do sistema comportamental, uma vez que a análise de comportamentos tende a indicar a necessidade de proposição de outras classes de comportamentos que constituem o sistema comportamental. No Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", entretanto, parte das classes de comportamentos constituintes da classe geral foram descobertas por meio de componentes de comportamentos identificados ou derivados dos trechos selecionados da fonte de informação (Capítulo 3). Nesse sentido, grande parte das classes de comportamentos já estava analisada durante o processo de organização do sistema comportamental, o que possibilitou que o processo de análise fosse retomado após o seqüenciamento para ensino das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos.

Por conta disso, a função precípua da análise de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi constituída por viabilizar a descoberta dessas classes a partir da fonte de informação selecionada (ou seja, antes da organização do sistema comportamental) e por viabilizar o planejamento de contingências de ensino para desenvolver tais classes de comportamentos. Ao serem especificados os componentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos-objetivo de um programa de ensino, é aumentada a probabilidade de planejamento de contingências de ensino eficientes. Tal implicação parece ter sido produzida no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", ainda que a eficiência de tais contingências necessita ser avaliada durante e após a aplicação do Programa. Com a especificação das classes de estímulos antecedentes, foi possível ao professor

identificar quais estímulos necessitam controlar as classes de respostas a serem apresentadas pelos aprendizes em sua vida cotidiana e profissional.

No planejamento das contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral, a especificação das classes de respostas viabilizou planejar condições facilitadoras de ensino constituídas por tais classes de estímulos. Essa característica aumenta a probabilidade de os aprendizes aprenderem não apenas as classes de respostas constituintes dos comportamentos-objetivos, mas principalmente as relações que os constituem. A especificação da classe de respostas dos comportamentos-objetivo viabilizou, por sua vez, o planejamento de contingências de ensino em que tais classes necessitam ser apresentadas. A especificação das classes de estímulos conseqüentes, por fim, viabilizou ao professor planejar conseqüências às ocorrências de comportamentos a serem apresentadas pelos aprendizes que aumentem a probabilidade de desenvolvimento das classes de comportamentos. Por exemplo, foi planejado na maior parte das contingências de ensino que, quando o aprendiz apresentar uma resposta correta, o professor destacará quais são os possíveis comportamentos que ele poderá apresentar com o desenvolvimento da aprendizagem do comportamento. O comportamento a ser destacado pelo professor é baseado em uma informação revelada pela análise das classes de comportamentos-objetivo: quais comportamentos são mais prováveis de ocorrer a partir do desenvolvimento de algumas das classes de comportamentos.

Programar ensino de uma classe geral de comportamentos é um processo constituído por múltiplas etapas. Alguns trabalhos de programação de ensino, por exemplo, são constituídos basicamente da caracterização da classe geral que o originou. São exemplos: Kienen (2008), Viecili (2008), Luiz (2008), De Luca (2008) Garcia (2009), Botomé (2009). Trabalhos dessa natureza constituem uma grande "riqueza" por aumentar a visibilidade a respeito do que constitui tais classes e por aumentar a probabilidade de intervenção sobre elas. Outros trabalhos em programação de ensino são constituídos por etapas posteriores constituintes da elaboração do programa de ensino, aumentando ainda mais a probabilidade de intervenção sobre a classe geral de comportamentos que originou. Mattana (2004), por exemplo, além de identificar os comportamentos constituintes de uma classe

geral, também as dividiu em unidades de ensino. Ainda outros trabalhos em programação de ensino envolvem a aplicação e a avaliação da eficiência e da eficácia de tal programa (tais como os trabalhos desenvolvidos por Vettorazzi e colaboradores, 2005 e Teixeira, 2010), possibilitando identificar os resultados produzidos pelo programa e viabilizando aperfeiçoar os trabalhos realizados.

O Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foi elaborado com base nas contribuições desses múltiplos trabalhos já desenvolvidos, integrando contribuições específicas de cada um deles. Tal programa consiste, por tudo isso, em uma proposta concreta para desenvolvimento de senso-crítico, uma vez que é constituído por componentes que muito provavelmente viabilizam às pessoas lidarem com informações de uma forma apropriada, distinguirem informações confiáveis daquelas que não o são e não acreditarem em informações devido à critérios pouco importantes. Por ora, a classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foi decomposta nas classes de comportamentos que a constituem e foi elaborado um programa para desenvolvimento das classes que a constituem. Há necessidade, portanto, de aplicação desse programa e da avaliação da eficiência e da eficácia de tal Programa a partir da avaliação do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo constituintes do Programa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume II

FLORIANÓPOLIS

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume II

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor, sob orientação da profa. Dra. Olga Mitsue Kubo.

FLORIANÓPOLIS

2013

S U M Á R I O R E D U Z I D O

VOLUME II

IX. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para elaboração, desenvolvimento e avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino 363

X. Método de aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 375

XI. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para ensino dos comportamentos constituintes do Programa 425

XII. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa e do *follow up* 704

XIII. Implicações produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes contextos da vida dos aprendizes, segundo suas percepções 746

XIV. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" com base na eficiência e eficácia dele 780

Referências 800

Lista de tabelas 812

Lista de figuras 833

APÊNDICES

Volume III 849

Volume IV 1159

S U M Á R I O

VOLUME II

IX. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para elaboração, desenvolvimento e avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino 363

9.1. Intervenções realizadas para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" nem sempre são constituídas pelos princípios e fundamentos da Análise Experimental do Comportamento: possíveis implicações 364

9.2. Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia de programas de ensino 370

X. Método de aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 375

10.1. Sujeitos 375

10.1.1. Características do conhecimento dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de conceitos e de áreas do conhecimento relacionadas à essa classe geral de comportamentos. 381

10.2. Materiais. 388

10.3. Ambiente 390

10.4. Procedimento 391

10.4.1. Procedimento de seleção dos sujeitos 391

10.4.2. Procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados 393

A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos 393

Etapa 1. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de entrevista 394

Etapa 2. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de exercícios 398

Etapa 3. De aplicação das condições facilitadoras de aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 398

B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos 398

Etapa 1. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino 399

Etapa 2. Propor medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo a partir das características das respostas apresentadas pelos aprendizes 402

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo 406

Etapa 4. Apresentar conseqüências às respostas apresentadas pelos aprendizes 408

Etapa 5. Avaliar necessidade de novas condições de ensino com base no desempenho do aprendiz 409

C. De avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas 409

Etapa 1. Aplicar sondas relacionadas ao comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" 410

Etapa 2. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino 414

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo 417

Etapa 4. Representar a quantidade de acertos dos aprendizes em cada um dos comportamentos que constituíram atividades nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 419

D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes 419

Etapa 1. Realizar entrevista com os sujeitos a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas 421

Etapa 2. Decompor respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações 421

Etapa 3. Propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações 423

Etapa 4. Distribuição das unidades de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes nas categorias de categorias de implicações propostas a partir das indicações feitas pelos aprendizes 424

XI. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para ensino dos comportamentos constituintes do Programa 425

11.1. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" 439

11.1.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" 461

11.2. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" 466

11.2.1 Avaliação da eficiência do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “caracterização de diferentes tipos de informações” . 500

11.3. Características do desempenho dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos” 503

11.3.1. Avaliação da eficiência do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos” 545

11.4. Características do desempenho dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos” 549

11.4.1. Avaliação da eficiência do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos” 605

11.5. Características do desempenho dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos” 610

11.5.1. Avaliação da eficiência do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos” . 653

11.6. Características do desempenho dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a “avaliação de informações de diferentes tipos” 656

11.6.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos" 686

11.7. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" 689

11.7.1 Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" 695

11.8. A avaliação do desempenho dos aprendizes do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações" possibilita concluir que o programa apresenta alto grau de eficiência 697

XII. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa e do *follow up* 704

12.1. Registro cumulativo do desempenho dos aprendizes do Programa nas sondas realizadas ao longo dele 707

12.2. Desempenho dos aprendizes do Programa em relação a cada comportamento que constituiu as sondas aplicadas ao longo do Programa 722

12.3. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa a partir da avaliação do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa 734

XIII. Implicações produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes contextos da vida dos aprendizes, segundo suas percepções 746

13.1. Implicações da participação dos aprendizes no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produzidas, de forma geral, em suas vidas e processos que não eram realizados pelos aprendizes antes do Programa e que passaram a ser realizados, segundo relato desses sujeitos 749

13.2. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em três contextos de suas vidas: vida acadêmica, social e profissional 752

13.3. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em contextos específicos de suas vidas e ao realizarem processos específicos 757

13.4. Exemplos de relato de aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 766

13.5. O desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produz implicações de diferentes tipos e em diferentes contextos da vida das pessoas 770

XIV. Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" com base na eficiência e eficácia dele 780

14.1. O desempenho dos aprendizes nos encontros e nas sondas e as contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa em diferentes âmbitos de suas vidas evidenciam a alto grau de eficiência e eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 783

14.2. A eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade" são determinadas pelos pressupostos da Programação de ensino 786

14.3. O desenvolvimento de um programa de ensino necessita ser constituído por avaliações e aperfeiçoamentos constantes em relação ao que foi planejado 793

14.4. Possibilidades de aperfeiçoamento a serem realizadas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir da avaliação de sua eficiência e de sua eficácia 795

Referências 800

Lista de tabelas 812

Lista de figuras 833

SUMÁRIO DE APÊNDICES

VOLUME III

Apêndice 1 **Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificadas da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informações (Navega, 2005, cap. 5) 849**

Apêndice 2 **Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas da segunda fonte de informação (De Luca, 2008, p. 460-478) 1011**

Apêndice 3 **Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas de acordo com a classe de comportamentos que as abrange 1031**

Apêndice 4 **Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1102**

Apêndice 5 **Roteiro de perguntas para caracterização dos sujeitos do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 1152**

VOLUME IV

Apêndice 6 **Roteiros de trabalho do grupo Psicologia 1159**

Apêndice 7 **Sondas aplicadas no grupo Psicologia 1525**

Apêndice 8 **Termo de consentimento livre e esclarecido 1570**

Apêndice 9 **Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1574**

IX

Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para elaboração, desenvolvimento e avaliação da eficiência e eficácia de programas de ensino

Apresentar ocorrências da classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" possibilita a quem a apresenta distinguir informações confiáveis daquelas que não o são. Como decorrência, é aumentada a probabilidade de tal pessoa tomar decisões mais acertadas, que produzam benefícios para a própria pessoa e para as demais pessoas com as quais ela convive. Considerando que a classe de comportamentos "argumentar acerca algum evento ou fenômeno" é uma classe de comportamentos constituinte da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", os resultados da classe "argumentar acerca algum evento ou fenômeno" também constituem possíveis resultados a serem produzidos pela apresentação da classe geral. Entre tais resultados, há a possibilidade de as pessoas "avaliarem suas próprias idéias", produzirem conhecimento a respeito de um fenômeno (Navega, 2005), produzirem mudanças nas "representações dos participantes [de um processo argumentativo] sobre o tema discutido" (De Chiaro e Leitão, 2005). Tenreiro-Vieira e Vieira (2002), por sua vez, destacam que o "pensamento crítico", um processo intimamente relacionado à classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", é fundamental para as pessoas realizarem trabalhos em equipe, resolverem problemas e tomarem decisões de maneira eficiente e eficaz.

Por conta de todos esses possíveis resultados a serem produzidos na vida das pessoas, diversas intervenções (Capecchi & Carvalho, 2000; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Rodrigues & Leitão, 2002; Silva, 2003; De-Chiaro & Leitão, 2005; Pereira Neto & Leitão; 2005; Ribeiro, 2009) já foram planejadas para desenvolver processos como o "argumentar" ou o "pensamento crítico". Porém, tais intervenções são, em geral, caracterizadas por pouca clareza a respeito dos processos a serem ensinados aos aprendizes e das características dos resultados que produzem. A Programação de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", por conta disso, constitui um

importante avanço no conhecimento existente a respeito de intervenções cujo objetivo envolve o desenvolvimento de processos como o "argumentar" e o "pensamento crítico". A aplicação e a avaliação da eficiência e da eficácia desse Programa provavelmente constituem, portanto, processos que possibilitarão um avanço ainda maior acerca de intervenções dessa natureza.

9.1. Intervenções realizadas para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" nem sempre são constituídas pelos princípios e fundamentos da Análise Experimental do Comportamento: possíveis implicações

Pela multiplicidade de ocasiões e processos em que a apresentação de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" é importante na vida das pessoas, o desenvolvimento dos comportamentos constituintes dela parece constituir uma necessidade social. Tanto que já há conhecimento produzido a respeito de intervenções que objetivaram o desenvolvimento de processos como a "argumentação", o "pensamento crítico", entre outros. Porém, tais intervenções não são caracterizadas por alguns dos pressupostos da Análise Experimental do Comportamento, tais como a necessidade de alto grau de clareza a respeito dos processos a serem desenvolvidos pelos alunos e os resultados produzidos por elas, características que possivelmente determinam baixo grau de eficiência e pouca clareza a respeito da relação entre os resultados produzidos e a intervenção realizada. Velasco (2010), por exemplo, em um livro intitulado *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da Lógica*, examina fundamentos básicos da Lógica como as características de um argumento, princípios de dedução e indução e caracteriza diversos tipos de falácias. A autora destaca, enfaticamente, que os processos de argumentação constituem objetivos da Educação Formal, em especial, da disciplina de Filosofia, obrigatória no Ensino Médio após a Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. A autora apresenta alguns textos filosóficos clássicos que podem ser utilizados como recurso para desenvolvimento da argumentação. Entretanto, ela não descreve os

processos que constituem os comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos e, como o trabalho da autora consiste em uma proposta, tal trabalho não é constituído da avaliação de sua eficiência ou de sua eficácia.

Outro exemplo de intervenção cujo objetivo foi o desenvolvimento do processo "argumentar" é a desenvolvida por Ribeiro (2009). Nela, o "argumentar" foi ensinado a 32 alunos da quinta série a partir de atividades em que tal processo necessitava ser ensinado. Três tipos distintos de discursos eram utilizados para ensino do "argumentar": diálogos argumentativos, textos de opinião e debates. A autora apresenta algumas informações relativas a processos que constituem a argumentação, tais como "produzir diversos tipos de argumentos", "usar diferentes tipos de operadores argumentativos" (de conclusão, de apresentação de premissas e de contradição), "fundamentar os próprios argumentos", "refutar argumentos". Entretanto, ela não enfatiza tais processos como aqueles que fundamentalmente necessitam ser ensinados aos alunos e não constrói atividades específicas para desenvolvimento de cada um deles. A autora examina processos específicos de argumentação desenvolvidos entre o professor e os alunos. Porém, ela não apresenta quais foram os resultados de sua intervenção de maneira sistemática, com exceção da percentagem de tipos de operadores argumentativos (porque, pois, mas etc.) que os alunos utilizaram nos três tipos de discursos investigados pela autora, diminuindo a clareza a respeito de outros tipos de resultados, até mais importantes, produzidos por sua intervenção.

Em outro estudo (De Chiaro & Leitão, 2005), o objetivo foi avaliar o papel da argumentação como recurso de construção de conhecimento em sala de aula, em especial, a partir das ações da professora. De acordo com as autoras, as características de uma sala de aula são costumeiramente entendidas como aspectos que dificultam o desenvolvimento da argumentação. Tais características são denominadas por elas de "natureza canônica dos referentes do discurso", "assimetria nos papéis dos interlocutores" e "pré-definição dos resultados". As autoras destacam que temas que envolvem certo grau de discordância são pré-requisito para a apresentação do processo "argumentar". Entretanto, as informações em sala de aula são apresentadas, de acordo com De Chiaro e Leitão (2005) com *status* "canônico", ou seja, que não possibilitam discussão, dificultando, dessa maneira, a apresentação da

argumentação. É a essa característica que De Chiaro e Leitão (2005) atribuem o nome "natureza canônica dos referentes do discurso".

A característica da argumentação em sala de aula denominada por De Chiaro e Leitão (2005) de "assimetria nos papéis dos interlocutores" é outro aspecto que, de acordo com elas, dificulta a argumentação em sala de aula. Segundo as autoras, além dos temas a serem debatidos necessitarem apresentar certo grau de discordância entre os participantes de uma argumentação, outra característica pré-requisito para esse processo é os interlocutores considerarem que seus "oponentes" podem estar corretos e, a partir disso, considerarem que podem ou devam modificar seu próprio discurso. Em sala de aula, entretanto, o professor geralmente não se coloca no papel de alguém cuja opinião pode ser alterada. Outra característica da sala de aula que dificulta a argumentação é a pré-definição dos resultados. De Chiaro e Leitão (2005) enfatizam que o resultado de um processo argumentativo é, por definição, aberto e desconhecido. Em sala de aula, porém, o conhecimento é dado como estanque, sem possibilidade de conclusões idiossincráticas, dificultando o processo argumentativo. As autoras destacam também aspectos que facilitam a apresentação desse processo. A discutilibidade é um deles. Segundo elas, temas cotidianos são costumeiramente percebidos como discutíveis, enquanto temas científicos dificilmente são entendidos, por leigos, como "não-discutíveis". As autoras, ainda assim, consideram a discutibilidade uma característica determinada pela situação em que a argumentação acontece e não uma característica do tema que é discutido em tal processo e, como conclusão, enfatizam que qualquer "tema" pode ser discutido.

A investigação realizada por De Chiaro e Leitão (2005) foi feita em uma sala de aula de História, em uma escola privada de nível sócio-econômico médio que passava pelo processo *Filosofia para crianças*, cujo objetivo era ensinar aos alunos a pensarem por si mesmos, por meio de discussões filosóficas de temas cotidianos. Na pesquisa realizada pelas autoras, os alunos de uma sala de aula foram agrupados em dois grupos e os alunos de cada um deles deveriam discutir um tema específico. No primeiro grupo, a discussão era coordenada pela professora, enquanto no segundo, eram os alunos quem a dirigiam. Nessas discussões, foram avaliados três aspectos do processo "argumentação": o pragmático, o argumentativo e o epistêmico. De acordo com definição apresentada por De Chiaro e Leitão (2005), o

aspecto pragmático da argumentação é constituído por ações verbais dos participantes do processo argumentativo que mantém a discussão com caráter argumentativo. O aspecto argumentativo é relacionado aos processos de apresentação de argumentos, de contra-argumentos e de respostas aos contra-argumentos. Por fim, o aspecto epistêmico corresponde a ações apresentadas pelos participantes relacionadas à discussão de informações (conceitos, definições etc.) consideradas importantes em relação ao tema em discussão. No grupo sob coordenação da professora, o tema apresentado à discussão foi a "escravidão". Porém, a discussão acabou sendo determinada pela frase de um dos alunos, relacionada a diferença entre "brancos" e "negros". A partir da discussão, a professora e a turma construíram um conceito de diferenças culturais, entendendo que diversos aspectos determinam tais diferenças e que nenhuma cultura é melhor que outra.

Por sua vez, no grupo que foi coordenado pelos próprios alunos, as verbalizações dos alunos consistiram principalmente em formulações de argumentos e de contra-argumentos, de solicitação para que outras pessoas participassem da discussão, havendo poucas verbalizações relacionadas ao aspecto que De Chiaro e Leitão (2005) denominam "epistêmico". Os dados coletados pelas autoras possibilitaram concluir que há similaridades e diferenças em argumentações coordenadas por uma professora e com a participação apenas dos alunos. No plano pragmático e argumentativo foram apresentadas similaridades, já que nos dois grupos foram apresentadas ações que constituíam condições para manutenção do processo "argumentação" e foram apresentados argumentos, contra-argumentos e respostas aos contra-argumentos. No plano epistêmico, entretanto, houve diferenças, de acordo com as autoras, marcantes. No grupo com a professora, o plano epistêmico foi apresentado, enquanto no grupo que contava apenas com alunos, não. Nesse, a discussão não era realizada por meio de verbalizações que consistiam no exame do raciocínio apresentado pelos participantes, mas apenas por meio de trocas de opiniões. Tais dados possibilitaram as autoras concluírem que foi o discurso da professora que determinou o aspecto epistêmico à discussão realizada. Nas palavras das autoras: "É necessário que um processo social e comunicativo de apropriação de um conteúdo preexistente aconteça e para isso, o papel do professor – ou de agentes outros socialmente investidos na função de representantes do saber convencionalizado a ser aprendido pelos alunos – torna-se fundamental" (p. 357).

O ensino do processo "argumentar" em aulas de História também foi objetivo de intervenções realizadas em estudos desenvolvidos por Rodrigues e Leitão (2002) e Pereira Neto e Leitão (2005). No primeiro desses estudos, os professores construíam contexto para que os alunos apresentassem o argumentar e debatessem "temas" históricos. O estudo foi realizado com dois grupos, um deles constituído apenas por alunos, o outro, constituído também por uma professora que mediava os debates que os alunos realizavam. Em ambos os grupos, foi evidenciado que os alunos apresentavam processos constituintes do "argumentar", como fundamentar suas afirmações e contra-argumentar, mas apenas no grupo mediado pela professora, foram desenvolvidos comportamentos específicos da disciplina de História. Pereira Neto e Leitão (2005) objetivaram desenvolver o "argumentar" em aulas de História da quinta série do ensino fundamental. Eram realizadas discussões a respeito de fatos históricos, nas quais participava uma professora que solicitava aos alunos justificarem as opiniões por eles apresentadas. As autoras indicam que, a partir da avaliação dos dados, foi possível perceber que os alunos estabeleciam acordos (modificavam seus argumentos) e adesões (concordavam com argumento apresentado por outro sujeito), o que viabilizou às autoras concluírem que o "argumentar" consiste em importante meio de aprendizagem e de sua avaliação.

O desenvolvimento do processo "argumentar" também foi objeto do estudo realizado por Capecchi e Carvalho (2000). Nesse estudo, tal processo foi desenvolvido em uma aula de Física, com alunos de oito a dez anos. Para desenvolver o "argumentar", foi construído em sala de aula o que as autoras denominaram um "espaço cooperativo", constituído pelo respeito que os alunos apresentavam a diferentes explicações e na autoconfiança que eles apresentavam para explicar fenômenos físicos de maneira diferente à apresentada por seus colegas. De acordo com Capecchi e Carvalho (2000), os alunos apresentaram processos como "fundamentar suas afirmações", "elaborar hipóteses a partir de suas conclusões" e "complementar os argumentos apresentados por seus colegas", sem explicitar de maneira sistemática o desenvolvimento desses processos para cada um dos alunos. Outro exemplo do desenvolvimento do "argumentar" foi realizado em aulas de Ciências por Tenreiro-Vieira e Vieira (2000). No estudo desenvolvido pelos autores, cujo objetivo precípuo consistiu no desenvolvimento do que os autores denominam "pensamento crítico", é apresentada uma sistematização de múltiplas definições que diferentes autores

construíram em relação ao argumentar e, em especial, ao "pensamento crítico". Nessa obra, são caracterizados vários exemplos de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento desses processos. Não há, entretanto, no estudo de Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) dados relativos à aplicação das atividades que eles apresentam, inviabilizando uma avaliação da eficiência delas.

Além de aulas de Física (Capecchi & Carvalho, 2000), Ciências (Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000), História (Rodrigues & Leitão, 2002; Pereira-Neto & Leitão, 2005; De Chiaro & Leitão, 2005), estudos a respeito do desenvolvimento do "argumentar" também foi realizado em aulas de Português (Silva, 2003). Nesse estudo, foi objetivo o processo "senso crítico", constituído por processos como o "argumentar", "avaliar as razões que fundamentam um argumento", "identificar critérios para tomada de decisões", segundo indicações da autora. O procedimento utilizado por ela para ensinar esses processos era constituído por contar histórias (*A Formiga e a Cigarra*, de Esopo, por exemplo), em relação às quais a professora elaborava questões e solicitava que os alunos as respondessem, posteriormente avaliando junto com os alunos os argumentos apresentados por eles. Não obstante a relevância de todos esses trabalhos, há algumas características deles que possivelmente diminuem suas eficiências. Inicialmente, não parece haver nesses estudos uma caracterização sistemática do processo que constitui o objetivo do que foi ensinado. Não há, por conta disso, um seqüenciamento dos processos a serem desenvolvidos, o que provavelmente diminui a probabilidade de desenvolvimento dos processos que constituem o objetivo de ensino, uma vez que o ensino de comportamentos menos abrangentes aumenta a probabilidade de comportamentos mais complexos (Skinner, 1972; Botomé, 1981b; Kubo e Botomé, 2001; Zanotto, 2000; Teixeira, 2010).

Há, nesses estudos, ênfase em atividades de ensino e pouca sistematização dos resultados produzidos por meio das intervenções. Quando há indicações de resultados, elas são feitas de forma genérica, sem indicação ou exame do quanto cada aluno aprendeu. Ademais, os resultados não são apresentados considerando o repertório individual de cada aluno, inviabilizando identificar com clareza o quanto as atividades de ensino planejadas interferiram no comportamento de cada um deles. Os resultados relativos ao processo "argumentar" produzidos pelas atividades de ensino são, em geral, resultados relativos à eficiência das

atividades de ensino, uma vez que tais resultados são observados no próprio contexto onde ocorreram as intervenções. Além de não haver nesses estudos uma avaliação da possível eficácia das intervenções realizadas sobre o processo "argumentar" ou processos como "senso crítico" e "pensamento crítico", a própria distinção entre eficiência e eficácia também não é apresentada nesses estudos. Considerando tais características de intervenções realizadas sobre o processo "argumentar", a elaboração de um programa de ensino para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" configura uma possível contribuição para o conhecimento existente a respeito de intervenções para desenvolver processos como o argumentar e avaliar argumentos e outros tipos de informações.

9.2 Contribuições da Análise Experimental do Comportamento para aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia de programas de ensino

A Programação de contingências de ensino é constituída por processos, pressupostos e fundamentos que aumentam a probabilidade de eficiência e da eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem que a constituem. Uma das classes de variáveis que aumentam a probabilidade de programas de ensino desenvolvidos a partir dos princípios e pressupostos da Análise Experimental do Comportamento consiste no alto grau de clareza a respeito das classes de comportamentos a serem desenvolvidas pelos alunos. A identificação dessas classes de comportamentos determina, entre vários processos, a atenção do professor em relação a eles, aumentando a probabilidade do professor identificá-los e apresentar conseqüências para tais comportamentos, quando eles são apresentados por algum aluno. Outra relevante implicação disso consiste na probabilidade de o professor organizar as classes de comportamentos constituintes do comportamento-objetivo em um sistema comportamental, analisá-las e seqüenciá-las com base na relação de dependência entre tais comportamentos, viabilizando o ensino por "pequenos passos",

importante princípio de processos de ensino e de aprendizagem (Botomé, 1981b; Sidman, 1985; Nale, 1998; Matos, 2001; Vettorazzi e colaboradores, 2005; Teixeira, 2006; Kienen, 2008; Teixeira, 2010).

Outra importante decorrência da clareza a respeito das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos que constitui o comportamento-objetivo de um programa de ensino e a posterior organização delas em um sistema comportamental, análise e seqüenciamento delas para ensino é o aumento na probabilidade de construção de contingências de ensino para desenvolvê-los. A análise das classes de comportamentos constituintes de uma classe geral determina alto grau de clareza a respeito dos componentes dos comportamentos-objetivo. A partir disso, é possível ao professor construir contingências de ensino manejando a semelhança dessas contingências com as características do comportamento-objetivo (Botomé, 1977, 1981a; Matos, 2001), características que são reveladas pela análise dos comportamentos-objetivo. Dessa forma, há alta probabilidade de o professor construir contingências de ensino nas quais o aprendiz apresenta resposta gradualmente mais semelhantes com as classes de respostas constituintes do comportamento-objetivo, manejar as condições facilitadoras e as conseqüências planejadas às respostas a serem apresentadas pelo aprendiz, de modo a aumentar a probabilidade de o aprendiz estabelecer relações entre as respostas por ele apresentadas e os aspectos (antecedentes e conseqüentes) que necessitam controlar tais respostas.

Entre as descobertas produzidas por analistas do comportamento que aumentam a probabilidade de um programa de ensino ser eficiente e eficaz, há também a necessidade de avaliação do repertório de entrada dos aprendizes, a aplicação das contingências de ensino construídas a partir dos princípios e pressupostos da Análise Experimental do Comportamento e a necessidade de avaliar a eficiência e a eficácia do programa de ensino. Avaliar o repertório de entrada dos aprendizes consiste em descobrir quais dos comportamentos-objetivo constituintes de um programa de ensino os aprendizes já são capazes de apresentar e com quais características. A função disso é avaliar o "ponto de partida de um programa de ensino". Caso os aprendizes de um programa já sejam capazes de apresentar classes de comportamentos mais complexos do que aquelas que estavam planejadas para serem ensinadas nas primeiras sessões do programa de ensino, é possível ao professor aplicar

apenas atividades que viabilizem o desenvolvimento de classes de comportamentos mais complexas. Por sua vez, caso os aprendizes do programa não sejam capazes de apresentar nem mesmo as classes de comportamentos mais simples que o professor havia proposto como o "ponto de partida" do programa, há necessidade de ele decompor ainda mais o comportamento-objetivo do programa, até identificar aqueles que os aprendizes já são capazes de apresentar (Botomé, 1997).

Durante o desenvolvimento de um programa de ensino, cabe ao professor concretizar as contingências de ensino planejadas. Uma das características a serem garantidas nesse planejamento envolve a construção de contingências reforçadoras para os comportamentos do aprendiz constituintes dos comportamentos-objetivo. Em complemento, cabe ao professor evitar o planejamento e a execução de contingências de reforçamento aversivas ao comportamento apresentado pelos aprendizes, sob o risco de o ambiente de ensino tornar-se aversivo ao aprendiz e diminuir a probabilidade de ele desenvolver os comportamentos-objetivo do Programa (Sidman, 1985; Matos, 2001; Skinner, 1972, 2003). Disso decorre que até mesmo a maneira de lidar com os erros apresentados pelo aprendiz constitui uma variável a ser planejada e administrada pelo professor. Uma vez que os erros que o aprendiz comete são, por si só, aversivos, a apresentação de contingências de reforçamento punitivas aumenta ainda mais o grau de aversividade do ambiente de ensino e de aprendizagem. As alternativas para isso consistem em apresentar conseqüências reforçadoras aos comportamentos corretos apresentados pelo aprendiz (em vez de, obviamente, manejar contingências punitivas no caso de erro) e apresentar conseqüências informativas e que constituam condições para o aprendiz apresentar ocorrências de comportamento que gradualmente se aproximem dos comportamentos-objetivo.

A avaliação contínua do comportamento do aprendiz constitui outra das classes de variáveis de Programas de ensino derivadas da Análise Experimental do Comportamento que aumentam a probabilidade de os aprendizes desenvolverem os comportamentos-objetivo do programa. A avaliação do desempenho é destacada, por meio de outras expressões, como um dos princípios básicos do ensino programado e da Programação de ensino: a "verificação imediata" (Teaching Machines Incorporated, 1961; Nale, 1998; Vettorazzi e colaboradores, 2005). De acordo com esse princípio, há aumento da

probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo quando o aprendiz tem clareza das conseqüências de seus comportamentos. Quanto menor o tempo decorrido entre os comportamentos apresentados pelos aprendizes e as conseqüências que indicam o grau de correção desses comportamentos, maior a probabilidade de o aprendiz desenvolver os comportamentos-objetivo. Em coerência com essa concepção, Botomé e Rizzon (1997) destacam a necessidade do desempenho do aprendiz ser avaliado continuamente em um programa de ensino e não apenas ao final do programa, como costumeiramente é feito. Além dessa contribuição, Botomé e Rizzon (1997) distinguem o que denominam "medida de desempenho" e "avaliação da aprendizagem", destacando este última como um processo mais promissor a ser realizado, em relação com aquele. Segundo os autores, medir desempenho envolve apenas atribuir um valor ao comportamento apresentado pelos alunos. Por sua vez, avaliar aprendizagem envolve, além de atribuir valor aos comportamentos apresentados pelo aprendiz, construir condições ("dicas", novas ou outras condições de ensino etc.) para que o aprendiz comporte-se até o ponto em que os comportamentos-objetivo sejam por ele desenvolvidos. A execução do processo "avaliar aprendizagem", em oposição a simplesmente "medir desempenho", constitui uma importante classe de variáveis que determina a eficiência e eficácia de um programa de ensino.

Outra contribuição da Programação de Ensino derivada da Análise Experimental do Comportamento consiste na avaliação dos resultados produzidos pelo Programa de ensino a partir da avaliação do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo pelos aprendizes. Até mesmo uma das expressões que constituem o nome "Análise Experimental do Comportamento", a expressão "experimentação", indica a necessidade de as intervenções realizadas por analistas do comportamento serem avaliadas, de modo a verificar se os resultados produzidos por ela efetivamente decorrem da intervenção realizada e não, por exemplo, de variáveis intervenientes (Botomé & Kubo, 2004). Os resultados produzidos por um programa de ensino variam conforme seu grau de abrangência. A eficiência ou a eficácia de um programa de ensino é determinada pelo tipo de resultado que é produzido por um programa. Quando os comportamentos-objetivo são desenvolvidos e apresentados pelos aprendizes no ambiente de ensino, é possível dizer que o programa é eficiente. A produção desse tipo de resultado configura um resultado promissor, mas a abrangência dos resultados de

um programa de ensino pode ser ainda maior. Quando, por exemplo, os comportamentos-objetivo de um programa são desenvolvidos e passam a ser apresentados pelos aprendizes suas vidas profissional ou cotidiana, é possível dizer que o programa é eficaz.

A necessidade de avaliar continuamente a eficiência e a eficácia de um programa e, a partir disso, aperfeiçoá-lo de modo a maximizar a produção de aprendizagens constitui importante contribuição da Programação de ensino, derivada da Análise Experimental do Comportamento, para os processos de ensino e de aprendizagem. Conjuntamente a isso, a clareza a respeito das classes de comportamentos que constituem a classe geral de comportamentos-objetivo do programa, a clareza a respeito das relações entre as classes de comportamentos constituintes dessa classe geral produzida pela organização de um sistema comportamental dessas classes, a análise e o seqüenciamento para ensino dessas classes e o planejamento de contingências de ensino orientadas para a produção de aprendizagens dos comportamentos-objetivo do programa constituem classes de variáveis orientadoras do comportamento do professor que aumentam a probabilidade de desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral elencada como comportamento-objetivo do programa. Principalmente, quando comparado com intervenções que carecem de múltiplas dessas características. O Programa de contingências de ensino para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foi elaborado com base nessas e em outras contribuições da Programação de ensino e da Análise Experimental do Comportamental. Resta saber quanto tal programa efetivamente produz os comportamentos-objetivo que o constitui, o que evidencia a necessidade de a seguinte pergunta ser respondida: "Qual o grau de eficiência e de eficácia de um Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada 'avaliar a confiabilidade de informações'"?

X

Método de aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

10.1. Sujeitos

Foram sujeitos do Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" sete alunos que estavam realizando curso de graduação. Tais sujeitos constituíram dois grupos, conforme o curso de graduação que estavam realizando: o grupo História ou Psicologia.

O **Grupo História** foi constituído por dois sujeitos que estavam realizando curso de graduação em História e um sujeito havia realizado parte do curso de graduação em História. O curso de graduação em História onde estudavam os dois sujeitos e onde estudou o outro sujeito é localizado em uma universidade pública estadual do Sul do Brasil. Os sujeitos do grupo História foram denominadas Ingrid, Helena e Heloísa[26].

O **Grupo Psicologia** foi constituído por quatro sujeitos que estavam realizando Curso de graduação em Psicologia, localizado em universidade pública federal do Sul do Brasil. Os sujeitos do grupo Psicologia foram denominados Paula, Pedro, Patrícia e Priscila.

Nas Tabelas 10.1 e 10.2 são apresentadas características dos aprendizes do Grupo História. Na primeira dessas tabelas, as características dos aprendizes do Grupo História apresentadas são relacionadas à sua idade, à profissão dos pais, à renda familiar e às características da trajetória acadêmica. Na Tabela 10.2, constam

[26] Nomes fictícios. Para facilitar a identificação dos sujeitos em relação ao grupo do qual participaram, os nomes dos sujeitos do grupo História iniciam com as letras "H" ou "I" e os nomes dos sujeitos do grupo Psicologia iniciam com a letra "P".

características da leitura não-acadêmicas realizadas pelos aprendizes do Grupo História.

Nas Tabelas 10.3 e 10.4, constam características dos aprendizes do Grupo Psicologia. As informações apresentadas em cada uma dessas tabelas consistem, na primeira dessas tabelas, na idade dos aprendizes, profissão dos seus pais, renda familiar e características da trajetória acadêmica. Na segunda dessas tabelas, constam características da leitura não-acadêmicas realizadas pelos aprendizes do Grupo Psicologia.

TABELA 10.1

Características dos aprendizes e da família dos aprendizes do Grupo História e do Curso de graduação no qual eles estudam ou estudavam

Características	Sujeitos		
	Ingrid	**Helena**	**Heloísa**
Idade	- 19 anos	- 18 anos	- 19 anos
Profissão dos pais		- Pai, servidor público. Formado em Educação Física e Direito. - Mãe: diretora de uma escola pública. Formada em Pedagogia	- Pai: Jornalista
Renda familiar	- De 10 a 20 salários mínimos	- De 5 a 10 salários mínimos	- 3 a 5 salários mínimos
Curso de graduação atual	**- História**	**- História**	- Oceanografia
Características da Universidade	- Pública, estadual	- Pública, estadual	- Pública, federal
Semestre do curso de graduação	- 3º. Semestre	- 3º. Semestre	- 1º. Semestre
Início de outro curso de graduação	- Primeiro semestre de 2011.	- Primeiro semestre de 2011.	- **História**, trancou no 2º. Semestre, tendo cursado todas as disciplinas constituintes dos dois primeiros semestres

TABELA 10.2

Características da leitura não-acadêmica realizada pelos aprendizes do Grupo História

Características	Sujeitos		
	Ingrid	**Helena**	**Heloísa**
Tipo de leitura que gosta de fazer além do exigido para faculdade	- Literatura brasileira e espanhola	– Literatura e poesia.	- Literatura em geral
Livros lidos no último semestre além dos exigidos para a faculdade		- Memórias de minhas putas tristes, O Tempo e o Vento (primeiro volume), Pablo Neruda, Teogonia (poema de Esíodo), Brumas de Avalon, O piano, O senhor dos anéis (terceiro volume)	- "Muitos". Exemplos: Admirável Mundo Novo, Edgar Allan Poe, Eduardo Galeano.
Assunto preferido dos livros lidos		– Literatura e poesia em geral.	- Variado
Freqüência com que lê jornais	- Todo final de semana	- Cerca de duas vezes por semana. Quando algum assunto lhe interessa, procura reportagens a respeito. - Lê blogs	- Não lê
Caderno ou assunto do jornal que lê		- Variado. Entre eles: Política e Arte (música e cinema)	
Razões pelas quais lê jornal	- "Para saber o que está acontecendo"	- Para ter uma posição a respeito dos fatos e da maneira como são descritos	
Tipo de uso das informações lidas em jornais		- Em pesquisas acadêmicas e em conversas cotidianas. Na construção de contos para um jornal acadêmico	
Revistas que lê		- Rolling Stones. Seção cultural da Revista Veja	- Não lê
Freqüência com que lê revistas	- Muito pouco.	- Quando a reportagem da cada lhe interessa	
Caderno ou assunto de revistas que lê		- Política e Arte	
Razões pelas quais lê revistas		- Quando a reportagem da cada lhe interessa	
Uso das informações lidas em revistas		- Para ter uma posição a respeito dos fatos e da maneira como são descritos e em conversas cotidianas	

TABELA 10.3

Características dos aprendizes e da família dos aprendizes do Grupo Psicologia e do Curso de graduação no qual eles estudam

Características	Sujeitos			
	Paula	**Pedro**	**Patrícia**	**Priscila**
Idade	- 20 anos	- 20 anos	- 22 anos	- 24 anos
Profissão dos pais	- Pai: - Mãe: professora de português	*Não foi perguntado*	- Pai: aposentado - Mãe: servidora pública	- Pai: aposentado - Mãe: cozinheira
Renda familiar	- De 10 a 20 salários mínimos	- De 3 a 5 salários mínimos	- De 3 a 5 salários mínimos	- De 5 a 10 salários mínimos
Curso de graduação atual	- Psicologia	- Psicologia	- Psicologia	- Psicologia
Características da Universidade	- Pública, federal	- Pública, federal	- Pública, federal	- Pública, federal
Semestre do curso de graduação	- Sétimo semestre	- Sexto semestre	- Oitavo semestre	- Oitavo semestre

TABELA 10.4

Características da leitura não-acadêmica realizada pelos aprendizes do Grupo Psicologia

Características	Sujeitos			
	Paula	**Pedro**	**Patrícia**	**Priscila**
Tipo de leitura que gosta de fazer além do exigido para faculdade	- "não tenho costumado fazer muita leitura além do que é exigido para a faculdade, porque eu não tenho tempo, mas eu gosto muito de literatura."	- Livros de Análise do Comportamento, Filosofia e um pouco de Literatura	"Eu sempre faço plano de ler nas férias, mas eu nunca concluo... Eu tinha comprado um livro que eu comecei a ler um pouquinho, que era de Psicologia Jurídica..."	- Livros de adolescentes, tais como Harry Potter e Crepúsculo
Livros lidos no último semestre além dos exigidos para a faculdade	- Não especificou	- Livros de Análise do Comportamento: *Behaviorismo Radical: crítica e metacrítica*	- Não leu	- *O paciente Psicquiátrico*, James Van Den Berg - *A interpretação dos sonhos*, Sigmund Freud
Assunto preferido dos livros lidos	- Literatura em geral ("Tudo que não tem a ver com Psicologia")	- Educação, em especial Ensino Fundamental e Médio - Comportamento científico	- Psicologia Jurídica e Psicologia Hospitalar	- Morte, assuntos psiquiátricos, Psicologia hospitalar
Freqüência com que lê jornais	- Diariamente	- Uma vez a cada duas semanas, em média	- Diariamente	- Uma vez por semana
Caderno ou assunto do jornal que lê	- Reportagem de capa e outras que lhe chamam atenção	- Nenhum em especial	- Entretenimento e policial	- Reportagem de capa e outras que lhe chamam atenção, geralmente sobre Política
Razões pelas quais lê jornal	- "Pela ausência de contato que eu tenho com outros meios de comunicação" - Para ter notícias de sua cidade natal	- "(...) questão de conveniência. Quando, por exemplo, estou na cafeteria e o jornal está disponível."	- Para conferir as notícias	- Para conferir as notícias - Para comparar com sites de notícias que lê
Tipo de uso das informações lidas em jornais	- Conversas cotidianas - Ter conhecimento sobre algum assunto debatido em sala de aula	- Debates em sala de aula	- Não usa ou usa muito pouco	- Academicamente, como fontes de exemplos - Debates em sala de aula
Revistas que lê	- Não lê revistas	- Não lê revistas	- Não lê revistas	- Não lê revistas

10.1.1. Características do conhecimento dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de conceitos e de áreas do conhecimento relacionadas à essa classe geral de comportamentos

Nas tabelas 10.5 a 10.10, são apresentadas características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História e do Grupo Psicologia a respeito de conceitos e de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações. Nas três primeiras tabelas (Tabelas 10.5, 10.6 e 10.7), constam informações dos aprendizes do Grupo História. Nas demais tabelas (Tabelas 10.8, 10.9 e 10.10), constam informações dos aprendizes do Grupo História. Nas Tabelas 10.5 e 10.8, são apresentadas características dos aprendizes a respeito dos conceitos "senso-crítico" e "pensamento crítico". Nas Tabelas 10.6 e 10.9, são mostradas as características do conhecimento dos aprendizes do Programa acerca de duas áreas do conhecimento "Filosofia" e "Lógica". Nas Tabelas 10.7 e 10.10, são apresentadas características do conhecimento dos aprendizes a respeito de outras duas áreas do conhecimento: Metodologia de Pesquisa e Lingüística.

TABELA 10.5

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito do conceito "senso-crítico", um conceito relacionado a classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações"

Aspectos do conhecimento acerca dos conceitos	Sujeitos		
	Ingrid	**Helena**	**Heloísa**
Conhecimento acerca de Senso-crítico	- Capacidade de duvidar e questionar aquilo que lê ou ouve.	- "discernir as coisas de forma crítica (...) olhar uma informação, qualquer (uma imagem, uma música, uma reportagem) e não olhar aquilo, absorver e deu (...) Ouvir ou ler, pensa sobre aquilo e interpretar (...)É você tirar a sua própria reflexão daquilo que você recebeu"	- "Uma espécie de guia quando eu estudo ou leio ou conheço alguma coisa que me auxilia a (...) no que eu acredito quando escuto alguma coisa. É uma sensibilidade crítica, de não acreditar em tudo, de criticar as coisas"
Forma pela qual conheceu o conceito "senso-crítico"		- No cotidiano, sem um estudo sistemático	- Não faço idéia
Conhecimento acerca de pensamento crítico	- "Não sei."	– "Qual é a diferença com senso-crítico? Não sei qual é a diferença... Deve ter. Ah... passo."	- "Eu devo ter lido alguma coisa, mas não cheguei a gravar"

TABELA 10.6

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Filosofia e Lógica

Aspectos do conhecimento acerca das áreas	S u j e i t o s		
	Ingrid	**Helena**	**Heloísa**
Conhecimento acerca de Filosofia		- Alguns nomes de autores, "mas nunca parei para ler".	- "Alguns autores, mas nem sei se são classificados como filósofos. Conheço alguma coisa. Meu irmão gosta muito de Nietzsche"
Forma pela qual conheceu Filosofia	- Irmão fez graduação e mestrado em Filosofia	- Aulas no ensino médio e na faculdade	- Livro dado de presente pelo pai: *Aprendendo filosofia com Arte*
Fonte pela qual conheceu Filosofia	- Com a irmã. Na escola. Leitura do livro *O mundo de Sofia* aos 15 anos	- No ensino médio: textos produzidos pelo professor	- Livro dado de presente pelo pai - Conversas com o pai
Conhecimento acerca de Lógica	- A Lógica da Matemática, em jogos como Sudoku, Xadrez, por exemplo	– "Muito pouco. (...) Exercícios que a gente fazia na escola, jogos de Lógica, teste de QI."	– "Lógica, como assim? (...) Lógica, acho que não..."
Forma pela qual conheceu Lógica	- Na escola, mas não lembra de aulas específicas sobre isso		

TABELA 10.7

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Metodologia Científica e Lingüística

Aspectos do conhecimento acerca das áreas	Sujeitos		
	Ingrid	**Helena**	**Heloísa**
Conhecimento acerca de Metodologia Científica	- Não conhece	- Ética em pesquisa ("anonimato, de pegar e entrevistar as pessoas, mas não pôr o nome delas, tal.") - Possibilidade de usar vários tipos de documentos (entrevista, filme etc.)	- "Os métodos de saber (...) tem a teoria, tem a pesquisa na aplicação, na prática, tem a busca da verdade ou da verdade maior (...) tem as fontes, à consulta às fontes
Forma pela qual conheceu Metodologia Científica		- Mestrado feito pelo pai. Professor de Biologia, que fazia pós-graduação. Aulas de Metodologia Científica. Pesquisa que tem realizado.	- Disciplina no curso de graduação em História
Fonte pela qual conheceu Metodologia Científica			- Textos, xérox
Conhecimento acerca de Lingüística	- Relativo ao que as pessoas falam e como falam	- "Sabe que não? Eu conheço o termo, mas... é só uma palavra."	- "Ouvi falar, mas não cheguei a estudar. Só de ouvir mesmo"
Forma pela qual conheceu Lingüística	- Na escola, mas não houve disciplinas específicas		

TABELA 10.8

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito dos conceitos "senso-crítico" e "pensamento crítico", dois conceitos relacionados à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações"

Aspectos do conhecimento acerca dos conceitos	Sujeitos			
	Paula	**Pedro**	**Patrícia**	**Priscila**
Conhecimento acerca de Senso-crítico	- "(...) eu só sei que as pessoas falam 'tem que ter senso-crítico', mas eu nunca estudei, assim... (...)" - "examinar as situações a partir de um posicionamento (...) com uma freqüência muito expressiva"	- "No geral as pessoas falam no sentido de pensar por si próprio, não ser enganado tão facilmente (...) mas eu considero essa questão de pensar por si próprio muito falaciosa" - "Argumentar com maior facilidade e indicar argumentos falaciosos"	- "Saber diferenciar o que seria verdadeiro e o que seria falso em relação a avaliar a confiabilidade de informações (...) Conseguir diferenciar... Não ir acreditando na primeira coisa que lê ou que ouve falar"	- É constituído por "verificar informações"
Forma pela qual conheceu o conceito "senso-crítico"	- Nunca estudou	- No cotidiano - Em conversas com amigos - Aula de Filosofia no Ensino Médio	- Nunca estudou	- Com colegas, em conversas
Forma pela qual conheceu o conceito "senso-crítico"		- Discussão ("bem genérica") durante aula de Filosofia no Ensino Médio		
Conhecimento acerca de pensamento crítico	- "Talvez o (...) pensar seja um meio [ou] um pré-requisito para criticar."	- Sinônimo de senso-crítico	- "De repente pensamento crítico seria uma coisa que a pessoa poderia ter anteriormente para poder desenvolver o senso-crítico..."	- Nunca estudou
Forma pela qual conheceu o conceito "pensamento crítico"	- Nunca estudou			

TABELA 10.9

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Filosofia e Lógica

Aspectos do conhecimento acerca das áreas	Sujeitos			
	Paula	**Pedro**	**Patrícia**	**Priscila**
Conhecimento acerca de Filosofia	- "O que era o 'certo', o que o 'errado', o que é ética, o que é moral. Lógica a gente chegou a ver, mas bem superficial"	- Filosofia como processo para enxergar a realidade e interpretá-la - Processo de argumentação ("apresentar proposições e fundamentá-las")	- Alguns filósofos (ex.: Platão)	- "Muito pouco. Tenho que ler ainda sobre. Muito pouco, muito pouco."
Forma pela qual conheceu Filosofia	- Aula de Filosofia durante vida escolar - Uma disciplina durante a graduação	- Uma disciplina específica de Filosofia durante a graduação - Aulas de outra disciplina no curso de graduação - Curso de extensão realizado durante a graduação	- Uma disciplina durante a graduação	- Aula de Filosofia durante Ensino Médio
Fonte pela qual conheceu Filosofia	- Aulas e textos didáticos	- Aulas e textos didáticos		
Conhecimento acerca de Lógica	- Cita um exame de uma falácia apresentado por um professor do Ensino Médio	- Uma área que estuda como criar argumento, como fundamentá-lo, como elaborar proposições e, a partir disso, verificar se o discurso é consistente ou não	- Não especifica	- Não especifica
Forma pela qual conheceu Lógica	- Por meio de uma aula	- Não soube responder	- Curso de extensão realizado durante a graduação	
Fonte pela qual conheceu Lógica			- Texto lido	

TABELA 10.10

Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Metodologia Científica e Lingüística

Áreas do conhecimento	Sujeitos			
	Paula	**Pedro**	**Patrícia**	**Priscila**
Conhecimento acerca de Metodologia Científica	- Escrever textos - Tipos de textos (resenhas, artigo, fichamentos) - Normas da APA e da ABNT	- "Uma área que estuda a própria atividade de pesquisar nas suas mais diversas etapas"	- "A gente falava sobre o método, o trabalho de pesquisar, pesquisar fontes e como deveriam ser utilizadas, organizar um texto pela introdução, método"	- Objetivo, objetivo geral, objetivo específico, como um relatório deve ser escrito, pesquisa bibliográfica, coleta de dados
Forma pela qual conheceu Metodologia Científica	- Três disciplinas na graduação	- Quatro disciplinas na graduação - Curso de extensão realizado durante a graduação	- Aula na graduação	- Pesquisas que realizou - Disciplinas na graduação
Fonte pela qual conheceu Metodologia Científica	- Aulas e textos	- Aulas e textos	- Aulas expositivas e textos	- Aulas e textos - Livros
Conhecimento acerca de Lingüística	- Divisão do Português em duas áreas: Lingüística e Gramática. - Características dessas duas áreas	- Alguns autores (ex.: Chomsky) - Cita uma notícia de um lingüista que estudou a linguagem de uma tribo brasileira	- Não lembra	- Não especifica
Forma pela qual conheceu Lingüística	- Profissão da mãe (professora de português)	- Blogs		- Aula no Ensino Médio
Fonte pela qual conheceu Lingüística	- Conversas com a mãe, uma amiga cursa curso de graduação em Português e aulas de Português			

10.2. Materiais

Para a execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", os materiais utilizados foram:

(1) Roteiro de perguntas para caracterização dos sujeitos do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" (Apêndice 5);

(2) Roteiros de trabalho com a descrição da "Unidade" de ensino. Os roteiros eram constituídos por informações relacionadas aos objetivos dos encontros, por exercícios e pela descrição das atividades a serem realizadas em cada um dos encontros ou entre os encontros constituintes do Programa. Os roteiros de trabalho eram numerados de acordo com a seqüência com que eram entregues aos aprendizes. Por exemplo, no primeiro encontro foi entregue o roteiro de trabalho da Unidade 1. Ao final do segundo encontro, foi entregue o roteiro de trabalho da Unidade 2, que consistiu nas atividades a serem realizadas entre o primeiro e o segundo encontro. Os roteiros de trabalho do Grupo Psicologia estão apresentados no Apêndice 6;

(3) Materiais construídos ou identificados específicos para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo constituintes do Programa (exemplo: textos indicados para leitura – ver Capítulo 7 e Apêndice 4);

(4) materiais comuns utilizados em ambientes de ensino, como canetas, lápis, borracha;

(5) *Mp3 player* para gravação das entrevistas e dos encontros.

Para a avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, os materiais utilizados foram:

(1) Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes, representado na Tabela 10.15;

(2) Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes, representado na Tabela 10.17;

(3) Materiais comuns utilizados em ambientes de ensino, como canetas, lápis, borracha.

Para a avaliação da eficiência do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas, os materiais utilizados foram:

(1) Nove sondas aplicadas ao longo do Programa, constituídas por textos em que constam ocorrências de falácias. As sondas aplicadas no Grupo Psicologia estão apresentadas no Apêndice 7;

(2) Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes nas sondas, representado na Tabela 10.23;

(3) Materiais comuns utilizados em ambientes de ensino, como canetas, lápis, borracha.

Para a avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes, os materiais utilizados foram:

(1) Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do Programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"

(2) *Mp3 player* para gravação das entrevistas;

(3) materiais comuns utilizados em ambientes de ensino, como canetas, lápis, borracha

10.3. Ambiente

Os encontros do Grupo **História** do Programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" foram realizados em uma sala de estudos da biblioteca na qual os alunos estudavam. Ela era constituída de uma mesa com seis cadeiras.

Os encontros do Grupo **Psicologia** foram realizados em uma sala de aula convencional, equipada com quadro negro, cadeiras, mesas e materiais didáticos (retroprojetor, datashow, etc.). Para a realização do Programa, cinco cadeiras foram dispostas em círculo. Ambos ambientes apresentavam boas condições de conforto, boa iluminação, temperatura agradável, ausência de ruídos excessivos e pouca ou nenhuma circulação de pessoas.

A avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi realizado em três ambientes distintos. Dois deles foram constituídos pelos mesmos ambientes de ensino do procedimento para executar condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos. Outro ambiente consistiu em um ambiente onde foram garantidas condições de conforto, com boa iluminação, com temperatura agradável, com ausência de ruídos excessivos e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas.

Das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações, a primeira foi aplicada nos ambientes onde foram realizados os encontros. Ou seja, para o Grupo História, o ambiente consistiu em uma sala de estudos da biblioteca na qual os alunos estudavam; para o grupo Psicologia, o ambiente consistiu em uma sala de aula convencional. As demais sondas foram realizadas pelos alunos em ambientes fora de sala de aula, de acordo com sua escolha.

A avaliação das sondas foi feita pelo professor em um ambiente onde foram garantidas condições de conforto, com boa iluminação, com temperatura agradável, com ausência de ruídos excessivos e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas.

A avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes foi realizada em uma sala individual do Serviço-escola de Psicologia da Universidade onde os aprendizes do Programa estudavam. Essa sala era constituída por mesa, cadeiras e um sofá. Nesse ambiente, foram garantidas condições de conforto, com boa iluminação, com temperatura agradável, com ausência de ruídos excessivos e com pouca ou nenhuma circulação de pessoas.

10.4. Procedimento

10.4.1. Procedimento de seleção dos sujeitos

Os sujeitos foram convidados pelo pesquisador pessoalmente ou por meio de contato telefônico. No convite, foram explicitados os objetivos da pesquisa e características gerais do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações".

A escolha por convidar sujeitos de cursos de graduação em História e em Psicologia decorreu do fato de os alunos de tais cursos provavelmente terem contato constante com textos acadêmicos, em relação aos quais eles provavelmente poderiam apresentar os comportamentos desenvolvidos no Programa. Outro critério utilizado para seleção dos sujeitos é relacionado ao repertório comportamental dos sujeitos. O pesquisador conhecia os sujeitos selecionados devido a trabalhos anteriormente realizados com eles e avaliou que o repertório dos sujeitos era compatível com os tipos de atividades planejadas para o Programa de ensino, de modo que essa classe de variáveis foi controlada. Todos os sujeitos consentiram em participar da pesquisa e declararam disponibilidade de seis horas de trabalho semanais durante cerca de 15 semanas.

A quantidade de sujeitos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" não constituiu uma variável crítica dele, de tal modo que um sujeito seria suficiente para aplicar o programa e avaliar sua eficiência e eficácia. Entretanto, por existir a possibilidade de o

Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” ser aplicado em grupos após a avaliação de sua eficiência e eficácia, foi decidido que ele seria um Programa constituído por mais de um sujeito. A quantidade de sujeitos do Programa (três e quatro sujeitos) foi escolhida por que, uma vez que esta foi a primeira vez em que tal programa foi aplicado e avaliado, uma pequena quantidade de sujeitos viabilizaria maior clareza das características do desenvolvimento do Programa e maior controle do seu desenvolvimento.

Os sujeitos tinham entre 18 e 20 anos. A idade dos sujeitos foi uma variável controlada para diminuir possíveis interferências da diferença entre as idades dos sujeitos. Os sujeitos estavam cursando fases medianas dos cursos de graduação que eles realizando. Tal decisão decorreu da possibilidade de estudantes que estão em fases iniciais do curso de graduação costumam apresentar dificuldades de adaptação do curso de graduação, por, às vezes, mudarem de sua cidade ou pelas diferenças entre o ensino de graduação e o ensino médio. Além disso, alunos que estão cursando semestres letivos relativos ao final do Curso de graduação provavelmente realizam estágios ou trabalhos de conclusão de curso, o que provavelmente diminuiria sua participação nas atividades do Programa e aumentaria a probabilidade de desistência.

Uma semana antes do início do Programa, foi realizada entrevista com cada um dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Para sua realização, foi utilizado o Roteiro de perguntas para caracterização dos sujeitos do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” (Apêndice 5), constituído por perguntas relacionadas a características como idade, renda familiar, trajetória acadêmica e profissional, às atividades não-acadêmicas e ao conhecimento dos aprendizes a respeito de conceitos e áreas do conhecimento relacionadas com a classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”.

As entrevistas duraram cerca de 1 hora. Na ocasião da entrevista, foram explicitados aos aprendizes os objetivos do Programa e algumas das características dele, tais como a quantidade de alunos que iriam participar dele, a quantidade de encontros, a quantidade de horas semanais necessárias para participar dele. No início da entrevista, foi solicitado aos aprendizes avaliarem o Termo de consentimento livre e

esclarecido (TCLE – Apêndice 8) e o assinar, caso consentissem com o que é nele indicado. Houve problema na gravação da entrevista da aprendiz Ingrid, do Grupo história, e a entrevista dela foi registrada em computador com base em registros feitos pelo pesquisador durante a entrevista.

10.4.2. Procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados

O procedimento de coleta, organização, tratamento e análise dos dados é constituído por quatro sub-procedimentos: A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos; B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos; C. De avaliação da eficiência do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas; e D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes.

A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos

O procedimento de execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos foi constituído por três de etapas, cujos nomes estão apresentados na Tabela 10.11.

TABELA 10.11

Etapas constituintes do procedimento A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos	*1. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de entrevista* *2. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de exercícios* *3. De aplicação das condições facilitadoras de aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"*

Etapa 1. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de entrevista

Nessa etapa, foi realizada entrevista com cada um dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a mesma entrevista realizada para caracterizar os sujeitos e conhecimento deles a respeito de conceitos e áreas do conhecimento relacionadas a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações. Na entrevista, os aprendizes foram questionados a respeito de seu conhecimento acerca de cinco conceitos que seriam examinados durante o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações": funções do discurso, tipos de discursos informativos, argumentos, critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações e falácias de diferentes tipos. As entrevistas foram

gravadas e posteriormente transcritas (com exceção da entrevista realizada com Ingrid). As informações apresentadas pelos aprendizes a respeito de seus conhecimentos acerca dos cinco conceitos que seriam examinados no Programa foram coletadas com a função de caracterizar o repertório deles a respeito de alguns comportamentos-objetivo relativos a esses conceitos.

Nas Tabelas 10.12 e Tabelas 10.13 constam os comportamentos que foram medidos em relação a cada um dos conceitos a respeito dos quais os aprendizes do Programa foram questionados:

TABELA 10.12

Classes de comportamentos-objetivo relativas a funções do discurso, tipos de discurso e argumentos e suas partes constituintes medidas durante entrevista de caracterização de repertório comportamental dos aprendizes, a partir de perguntas acerca desses conceitos

Conceitos	Classes de comportamentos-objetivo
Funções do discurso	- Identificar quais são as funções de discursos - Caracterizar discurso com função informativa - Caracterizar discurso com função expressiva - Caracterizar discurso com função diretiva
Tipos de discursos informativos	- Identificar quais são os tipos de discursos informativos - Caracterizar discursos narrativos - Caracterizar discursos descritivos - Caracterizar discursos dissertativos
Argumentos e suas partes constituintes	- Caracterizar o que é um argumento - Caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento - Identificar quais são as partes que compõe um argumento - Caracterizar o que é a conclusão de um argumento - Caracterizar o que são as premissas de um argumento - Caracterizar diferentes tipos de argumentos - Caracterizar argumentos dedutivos - Caracterizar argumentos indutivos

TABELA 10.13

Classes de comportamentos-objetivo relativas a critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações e falácias de diferentes tipos medidas durante entrevista de caracterização de repertório comportamental dos aprendizes, a partir de perguntas acerca desses conceitos

Conceitos	Classes de comportamentos-objetivo
Critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações	- Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada - Caracterizar no que consiste a suficiência de uma informação - Caracterizar no que consiste a representatividade de uma informação - Caracterizar no que consiste a exatidão de uma informação - Caracterizar no que consiste a autoridade de uma informação - Caracterizar no que consiste a clareza de uma informação - Caracterizar no que consiste a precisão de uma informação - Caracterizar no que consiste a generalidade de uma informação - Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado - Caracterizar no que consiste a validade de um argumento - Caracterizar no que consiste a correção de um argumento - Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas - Caracterizar no que consiste a aceitabilidade das premissas de um argumento - Caracterizar no que consiste a relevância das premissas de um argumento - Caracterizar no que consiste a refutabilidade das premissas de um argumento - Caracterizar no que consiste a suficiência das premissas de um argumento
Falácias de diferentes tipos	- Caracterizar o que são falácias - Caracterizar falácias de diferentes tipos

Etapa 2. Caracterizar repertório de entrada dos sujeitos em relação aos comportamentos-objetivo do Programa por meio de exercícios

Para cada comportamento-objetivo, foram construídos exercícios nos quais os aprendizes apresentaram ocorrências dos comportamentos-objetivo antes de serem realizadas intervenções para desenvolvimento deles. A resolução de tais exercícios (apresentados nos roteiros de trabalho – Apêndice 6) teve a função de viabilizar a caracterização do repertório de entrada dos sujeitos em relação a cada um dos comportamentos-objetivo.

Etapa 3. De aplicação das condições facilitadoras de aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Para cada comportamento-objetivo, foram construídas condições facilitadoras de aprendizagem constituídas por exercícios nos quais foi requerido que os aprendizes apresentassem ocorrências dos comportamentos-objetivo. Tais exercícios foram apresentados nos roteiros de trabalho (Apêndice 6) entregues aos aprendizes no início de cada encontro e ao final deles. Os roteiros de trabalho entregues no início do encontro eram constituídos pela "Unidade" a que se referia o encontro e por informações relativas aos objetivos e atividades do encontro. Os roteiros de trabalho entregues ao final dos encontros eram constituídos pela "Unidade" a que se referia o período entre um encontro e outro e pelos objetivos e atividades a serem realizadas nesse período.

B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos

O procedimento de avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos foi constituído por cinco etapas. O nome de tais etapas é apresentado na Tabela 10.14.

TABELA 10.14

Etapas constituintes do procedimento B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos	*1. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino*
	2. Propor medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo a partir das características das respostas apresentadas pelos aprendizes
	3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo
	4. Apresentar conseqüências às respostas apresentadas pelos aprendizes
	5. Avaliar necessidade de novas condições de ensino com base no desempenho do aprendiz

Etapa 1. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino

Os exercícios realizados pelos aprendizes, realizados por eles em sala de aula ou fora dela, eram entregues ao professores. Os produtos da respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios foram registrados no Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes, apresentado na Tabela 10.15. Esse protocolo é constituído por cinco linhas. Na primeira, é registrado o nome dos comportamentos-objetivo. Na segunda, são registrados o número das oportunidades para

desenvolvimento dos comportamentos-objetivo que foram oferecidas aos aprendizes. Na terceira, foi registrada a descrição do exercício (por exemplo, as perguntas que foram apresentadas nos exercícios oferecidos aos aprendizes ou argumentos que os aprendizes foram solicitados a examinar). Na quarta linha, foram registrados os produtos das respostas do aprendiz. Todas as características foram registradas. Se um aprendiz circulava uma palavra apresentada em um argumento, isso também foi registrado na quarta linha desse protocolo. A quinta linha foi utilizada para apresentar a medida de desempenho das respostas apresentadas pelo aprendiz. Nesse protocolo, as linhas que separam as colunas foram sinalizadas quando realizada alguma intervenção para desenvolvimento dos comportamentos.

TABELA 10.15

Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz

Nome do comportamento-objetivo:

Oportunidade 1:	**Oportunidade 2:**	**Oportunidade 3:**	**Oportunidade 4:**
Descrição do exercício:	**Descrição do exercício:**	**Descrição do exercício:**	**Descrição do exercício:**
Resposta do aprendiz:	**Resposta do aprendiz:**	**Resposta do aprendiz:**	**Resposta do aprendiz:**
Medida da resposta do aprendiz:	**Medida da resposta do aprendiz:**	**Medida da resposta do aprendiz:**	**Medida da resposta do aprendiz:**

Na Tabela 10.16 é apresentado um exemplo do uso do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes. O exemplo é um registro das ocorrências dos comportamentos

apresentadas pela aprendiz Paula do comportamento-objetivo "identificar quais são as partes de um argumento". Na segunda linha, estão apresentadas as oportunidades oferecidas para a aprendiz apresentar ocorrências desse comportamento-objetivo: na entrevista, na Unidade 5 e na Unidade 8. Na terceira linha, consta a descrição dos exercícios, que no exemplo apresentado, foram constituídos por perguntas feitas à aprendiz. Na quarta linha, foram registradas as

TABELA 10.16

Exemplo do uso protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz

Nome do comportamento-objetivo: Identificar quais são as partes constituintes de um argumento

Oportunidade 1: Entrevista	**Oportunidade 2:** Unidade 5 (terceiro encontro)	**Oportunidade 3:** Unidade 8 (atividades entre o quarto e o quinto encontros)
Descrição do exercício: *Você conhece algo a respeito de "argumentos"? O que você conhece a respeito de "argumentos"?*	**Descrição do exercício:** *Quais são os componentes básicos de um argumento?*	**Descrição do exercício:** *Quais são os componentes básicos de um argumento?*
Resposta do aprendiz: - Não, não sei. Acho que argumentar é se posicionar, né? Se posicionar diante de alguma situação, de alguém, de algo... Se posicionar... Acho que você se posiciona por meio de argumentos. Acho que é isso. Mas eu não sei nada além disso, eu nunca tive contato (...) contato nenhum.	**Resposta do aprendiz:** - Idéia - Explicação/justificativa.	**Resposta do aprendiz:** - Premissa e conclusão.
Medida da resposta do aprendiz:	**Medida da resposta do aprendiz:**	**Medida da resposta do aprendiz:**

respostas da aprendiz em relação às perguntas feitas. Entre a segunda e terceira oportunidades, consta uma linha vertical tracejada. Ela representa a intervenção realizada para desenvolver o comportamento-objetivo. No caso desse comportamento-objetivo, a intervenção realizada consistiu na leitura de um texto e em exercícios relacionados aos conceitos apresentados nele. A quinta linha foi utilizada na quinta etapa do procedimento de avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos.

Etapa 2. Propor medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo a partir das características das respostas apresentadas pelos aprendizes

A partir das respostas apresentadas pelos aprendizes, foram propostas unidades de medidas de desempenho que indicavam as características das respostas apresentadas pelos aprendizes. Não havia uma quantidade predeterminada de medidas de desempenho que seriam propostas a partir das respostas apresentadas pelo aprendiz. Além das características das respostas do aprendiz, para proposição das medidas de desempenho de um comportamento-objetivo específico foram também utilizadas as medidas de desempenho de comportamentos-objetivo de natureza semelhante. Por exemplo, para propor as medidas de desempenho do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a representatividade de uma informação", foram observadas as medidas que já haviam sido propostas para medir o comportamento-objetivo "caracterizar o que é a clareza de uma informação". Para propor os valores de desempenho com que as respostas apresentadas pelos aprendizes foram medidas, foi utilizado o Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes, apresentado na Tabela 10.17.

TABELA 10.17

Representação do Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes

Descrição da medida de desempenho do comportamento-objetivo:	Valor da medida
	10
	9
	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

Após a proposição das medidas de desempenho das respostas apresentadas pelos aprendizes, foi especificada a medida mínima desejável para que os aprendizes participassem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Nem sempre a medida mínima desejável consistia na medida de desempenho mais correta e perfeita proposta a partir das respostas apresentadas pelos aprendizes. Nesse sentido, em relação a alguns comportamentos-objetivo, algumas medidas consistiram em medidas mais corretas e perfeitas que o desempenho mínimo desejável.

Na Tabela 10.18, é apresentado um exemplo do uso do protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes. Como consta na primeira linha da tabela, o comportamento-objetivo cujas medidas de desempenho foram propostas é "Caracterizar no que consiste a 'suficiência' de uma informação". Ao total, foram propostas 14 medidas de desempenho. Em negrito, consta o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participassem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo: o valor "12 - caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério". Os valores 13 e 14 são valores mais corretos e perfeitos que o valor mínimo desejável.

TABELA 10.18

Exemplo de uso do Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes

Descrição da medida de desempenho do comportamento-objetivo: Identificar quais são as partes constituintes de um argumento	**Valor da medida**
- Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias, e cita exemplo de informação que pode ser avaliada a partir do critério "suficiência"	14
- Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	13
- Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**12**
- Caracteriza corretamente o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	11
- Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	10
- Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	9
- Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
- Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
- Caracteriza o critério de maneira redundante e cita exemplo de informação cujas premissas não são suficientes	6
- Caracteriza o critério de maneira redundante	5
- Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
- Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
- Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
- Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	**1**

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo

A partir da proposição de medidas de desempenho das respostas apresentadas pelos aprendizes, as respostas apresentadas por eles foram medidas. Essa proposição foi realizada no protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes. Na Tabela 10.19, é apresentado um exemplo de uso desse protocolo para medir as respostas apresentadas pelo aprendiz. Esse processo é concretizado na quinta linha desse protocolo, onde consta que as medidas atribuídas às três respostas apresentadas por Paula são, respectivamente, "1. Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento", "5. Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais" e "9. Nomeia corretamente a conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento".

TABELA 10.19

Exemplo do uso protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes

Nome do comportamento-objetivo: Identificar quais são as partes constituintes de um argumento

Oportunidade 1: Entrevista	**Oportunidade 2:** Unidade 5 (terceiro encontro)	**Oportunidade 3:** Unidade 8 (atividades entre o quarto e o quinto encontros)
Descrição do exercício: *Você conhece algo a respeito de "argumentos"? O que você conhece a respeito de "argumentos"?*	**Descrição do exercício:** *Quais são os componentes básicos de um argumento?*	**Descrição do exercício:** *Quais são os componentes básicos de um argumento?*
Resposta do aprendiz: - Não, não sei. Acho que argumentar é se posicionar, né? Se posicionar diante de alguma situação, de alguém, de algo... Se posicionar... Acho que você se posiciona por meio de argumentos. Acho que é isso. Mas eu não sei nada além disso, eu nunca tive contato (...) contato nenhum.	**Resposta do aprendiz:** - Idéia - Explicação/justificativa.	**Resposta do aprendiz:** - Premissa e conclusão.
Medida da resposta do aprendiz: 1. Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento	**Medida da resposta do aprendiz:** 5. Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais	**Medida da resposta do aprendiz:** **9. Nomeia corretamente a conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento**

Etapa 4. Apresentar conseqüências às respostas apresentadas pelos aprendizes

Após a atribuição de medidas para as respostas apresentadas pelos aprendizes, as conseqüências planejadas no procedimento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral foram apresentadas a cada um dos aprendizes conforme as características das respostas apresentadas por eles e conforme as medidas de desempenho atribuídas a elas.

Essas conseqüências eram apresentadas em dois contextos distintos: a) no próprio exercício que os sujeitos realizaram e entregaram ao professor e b) durante os encontros. No próprio exercício que os sujeitos realizaram e entregaram ao professor, o professor corrigia os exercícios entregues com base nas conseqüências planejadas para as respostas apresentadas pelo aprendiz. Em nenhuma ocasião, o professor destacava os erros apresentados pelo aprendiz, mas apresentava informações que indicavam ao aprendiz aspectos que precisavam ser considerados por ele para apresentação da resposta correta.

Por exemplo, no caso de Paula, que respondeu na segunda oportunidade oferecida que as partes constituintes de um argumento são a "idéia" e a "explicação/justificativa", resposta que foi medida pelo desempenho "5. Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais", o professor escrevia na planilha de exercícios da aprendiz algo como "Isso, essas são as partes constituintes de um argumento. Mas você usou expressões que não as usuais. Quais são as expressões usuais para se referir às partes de um argumento?".

Conseqüências planejadas também foram apresentadas às respostas dos aprendizes durante os encontros. Diferentemente das conseqüências apresentadas nas planilhas de exercícios entregues pelos aprendizes, onde a conseqüência era escrita, durante os encontros as conseqüências apresentadas pelo professor eram verbais. Após as conseqüências apresentadas, era solicitado novamente que os aprendizes apresentassem respostas relativas ao comportamento-objetivo e tais respostas eram avaliadas com base nas medidas de desempenho propostas a partir das respostas apresentadas pelo aprendiz.

Etapa 5. Avaliar necessidade de novas condições de ensino com base no desempenho do aprendiz

Após apresentar conseqüências às respostas apresentadas pelo aprendiz e após solicitar que o aprendiz apresentasse outra ocorrência da resposta constituinte do comportamento-objetivo, tal resposta foi novamente avaliada a partir dos valores da medida de desempenho. Quando, mesmo após apresentação de conseqüência, o aprendiz não apresentava resposta medida a partir do valor mínimo desejável para ele participar de atividades para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo, foi avaliada a necessidade de construção de novas condições de ensino para desenvolvimento do comportamento-objetivo. Por exemplo, se nas atividades de desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos", o aprendiz não tiver apresentado respostas medidas com o valor mínimo desejável, uma das possibilidades consistiu em construir novos exercícios relacionados ao desenvolvimento do comportamento-objetivo. Isso foi feito quando, mesmo após a apresentação de conseqüências e solicitação para o aprendiz apresentar novamente a resposta requerida, não pôde ser atribuído às respostas do aprendiz o valor de desempenho mínimo desejável para ele participar de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

C. De avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas

O procedimento de avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas foi constituído por três etapas. O nome de tais etapas é apresentado na Tabela 10.20.

TABELA 10.20

Etapas constituintes do procedimento C. De avaliação da eficiência do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
C. De avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas	*1. Aplicar sondas relacionadas ao comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"* *2. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino* *3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo* *4. Representar a quantidade de acertos dos aprendizes em cada um dos comportamentos que constituíram atividades nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"*

Etapa 1. Aplicar sondas relacionadas ao comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Nove sondas foram oferecidas aos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Elas eram apresentadas como parte dos exercícios que constituíam alguns dos roteiros de trabalho entregues aos aprendizes ao longo do Programa (os roteiros de trabalho estão apresentados no Apêndice 6, mas as sondas podem ser conferidas, especificamente, no Apêndice 7).

A aplicação da primeira sonda foi realizada no primeiro encontro do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Na ocasião, foi

destacado aos aprendizes que diversos desses exercícios (as "sondas") seriam realizados ao longo do Programa e que eles seriam examinados em momento oportuno, quando os conceitos envolvidos em tais exercícios seriam examinados.

No enunciado das sondas, constava a seguinte solicitação aos aprendizes:

> 1. Leia o texto a seguir e:
>
> 1.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar,
>
> 1.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado no raciocínio equivocado,
>
> 1.c) descreva o erro apresentado e
>
> 1.d) caso você conhecer, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Os aprendizes realizaram os exercícios de sonda por escrito e entregavam para o professor no encontro seguinte à solicitação feita para eles realizarem as sondas.

As oito primeiras sondas foram oferecidas durante a realização do Programa. A primeira delas foi aplicada no primeiro encontro; as demais foram aplicadas, em geral, a cada dois encontros, como parte das atividades a serem realizadas entre um encontro e outro. Por exemplo, a segunda sonda foi realizada entre o segundo e o terceiro encontros; a terceira sonda foi realizada entre o quarto e o quinto encontros.

A nona sonda constituiu o procedimento de *follow up* utilizado no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" (Apêndice 6). A sonda que constituiu o procedimento de *follow up* foi aplicada cinco meses depois do término do Programa. Todos os aprendizes do Programa foram convidados a participar de uma entrevista nesse período, da qual participaram cinco aprendizes: Heloísa, do Grupo História; Paula, Pedro, Patrícia e Priscila do Grupo Psicologia. O professor entregou a sonda de *follow up* impressa a todos eles, mas combinou que a enviaria também por *e-mail*, para facilitar a devolução da resolução de *follow up*. Foi combinado também um prazo (em geral, de cerca de uma semana) para os aprendizes responderem a sonda e a enviarem via *e-mail* ao professor. Três aprendizes responderam a sonda: Heloísa, do Grupo História; Paula e Patrícia, do Grupo Psicologia.

Características das sondas aplicadas no grupo História estão apresentadas na Tabela 10.21. Características das sondas aplicadas no grupo Psicologia estão apresentadas na Tabela 10.22.

TABELA 10.21
Relação de sondas aplicadas no Grupo História

Número da Sonda	Momento do Curso	Número da Unidade	Título da sonda
1	Encontro 1	Unidade 1	*Prefeito será candidato à reeleição*
2	Atividades entre segundo e terceiro encontro	Unidade 4	*Redução da idade penal – avanço ou retrocesso?*
3	Atividades entre quarto e quinto encontro	Unidade 8	*Será que essa turma tem jeito?*
4	Atividades entre sexto e sétimo encontro	Unidade 12	*Apague seu cigarro, por favor. Ah... não apago, não!*
5	Atividades entre nono e o décimo encontro	Unidade 17	*O novo Código Florestal Brasileiro... ou seria o novo Código do Agronegócio Brasileiro?*
6	Atividades entre o décimo primeiro e o décimo segundo encontros	Unidade 21	*Publicidade de bebidas alcoólicas: proibir é uma solução?*
7	Atividades entre o décimo segundo e o décimo terceiro encontros	Unidade 23	*Guerra fiscal: o valor do ICMS cobrado em portos deve ser decidido pelos estados ou pelo governo federal?*
8	Atividades após o décimo terceiro encontro	Unidade 25	*Mobilidade urbana: qual a melhor solução para esse eterno problema?*
9	*Follow up*		*Mensalão: opiniões pró e contra aquele que é dito o maior caso de corrupção da História do Brasil*

TABELA 10.22
Relação de sondas aplicadas no Grupo Psicologia

Número da Sonda	Momento do Curso	Número da Unidade	Título da sonda
1	Encontro 1	Unidade 1	*Prefeito será candidato à reeleição*
2	Atividades entre segundo e terceiro encontro	Unidade 4	*Redução da idade penal – avanço ou retrocesso?*
3	Atividades entre quinto e sexto encontro	Unidade 10	*Será que essa turma tem jeito?*
4	Atividades entre sétimo e o oitavo encontros	Unidade 14	*Apague seu cigarro, por favor. Ah... não apago, não!*
5	Atividade entre novo e décimo encontros	Unidade 18	*O novo Código Florestal Brasileiro... ou seria o novo Código do Agronegócio Brasileiro?*
6	Atividade entre décimo primeiro e décimo segundo encontros	Unidade 22	*Publicidade de bebidas alcoólicas: proibir é uma solução?*
7	Atividade entre décimo terceiro e décimo quarto encontros	Unidade 26	*Guerra fiscal: o valor do ICMS cobrado em portos deve ser decidido pelos estados ou pelo governo federal?*
8	Atividades após o décimo terceiro encontro	Unidade 30	*Mobilidade urbana: qual a melhor solução para esse eterno problema?*
9	*Follow up*		*Mensalão: opiniões pró e contra aquele que é dito o maior caso de corrupção da História do Brasil*

Etapa 2. Registrar as respostas apresentadas pelos aprendizes nos exercícios constituintes das atividades de ensino

As respostas apresentadas pelos aprendizes nas sondas foram registradas no Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", apresentado na **Tabela 10.23**. Esse protocolo é constituído por cinco linhas. Na primeira, é registrado o título da sonda. Na segunda, são registradas as ocorrências de falácias que constituem as sondas. Na terceira linha, foram registradas as respostas do aprendiz. Todas as características foram registradas. Se um aprendiz circulava uma palavra apresentada em uma falácia, por exemplo, isso também era registrado na terceira linha desse protocolo. A quarta e a quinta linhas foram utilizadas para medir as respostas dos aprendizes nas sondas.

Na **Tabela 10.24** é apresentado um exemplo do uso do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". O exemplo é um registro das respostas apresentadas pela aprendiz Ingrid na sonda 1 - *Prefeito será candidato à reeleição.* Na segunda linha, constam as cinco ocorrências de falácias que constituíram essa sonda. Na terceira, estão os registros das respostas apresentadas por Ingrid.

TABELA 10.23

Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Sonda:				
Falácia 1:	**Falácia 2:**	**Falácia 3:**	**Falácia 4:**	**Falácia 5:**
Resposta do aprendiz:	**Resposta do aprendiz:**	**Resposta do aprendiz:**	**Resposta do aprendiz:**	**Resposta do aprendiz:**
Medidas da resposta do aprendiz: **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz:* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz:* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz:* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz:* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não

Quantidade de acertos do aprendiz:

Indica corretamente o trecho constituído pela falácia:

Descreve corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia:

Nomeia corretamente a ocorrência da falácia:

TABELA 10.24

Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Sonda: *1. Prefeito será candidato à reeleição*

Falácia 1:	**Falácia 2:**	**Falácia 3:**	**Falácia 4:**	**Falácia 5:**
"O prefeito merece continuar, para o bem da cidade! Desde que se tornou prefeito, a cidade só anda para frente. A quantidade de pobres na cidade diminuiu de 8% para 5%. A renda per capita *dos habitantes também melhorou. Antes de seu mandado, era de R$ 1695,00 mensais. Atualmente, é de R$ 1879,00" (Determinação concomitante)*	*"Esses casos de denúncia são pura calúnia. Quem as apresentou foram os vereadores Antônio de Celso Freitas e Ricardo Barbosa, dois vereadores de um partido que fazem oposição à atual gestão da prefeitura e que estão de olho nela: ambos têm planos para serem prefeitos dessa cidade" (Ad Hominem)*	*"A política, assim como a vida de qualquer pessoa, é feita de erros e acertos. Quando alguém acerta, é só ir adiante. Quando erra, é preciso refletir sobre o que fazer. Mas jamais arrepender-se. Para administrar uma cidade, um prefeito precisa olhar para frente, para o futuro" (Red Herring)*	*A administração dos serviços de transporte coletivo na cidade precisava ser reestruturada. Desde a década de 70, não havia sido feita uma reestruturação nessa área da cidade. O novo programa de administração só trouxe e só trará vantagens, para os trabalhadores do serviço de transporte e para a população" (falácia apelo ao novo)*	*"É necessário que um bom prefeito continue administrando a cidade, porque uma boa gestão municipal merece continuar seus trabalhos" (argumento circular)*
Resposta do aprendiz: - Circulou as expressões "*diminui*" e "*melhorou*". Sublinhou "*8% para 5%*" e "*R$ 1879,00*".	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "*são pura calúnia*"	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "*preço desse serviço aumentou*" e "*mas sua qualidade diminui*".	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "*trabalhadores foram demitidos*" e "*contratados trabalhadores terceirizados*". - Circulou "*trou-xe e só trará vantagens*".	**Resposta do aprendiz:** - Deixa em branco.
Medidas da resposta do aprendiz **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim ( ) Não **Descreve erro:** ( ) Sim ( ) Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim ( ) Não

Quantidade de acertos do aprendiz:

Indica corretamente o trecho constituído pela falácia:

Descreve corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia:

Nomeia corretamente a ocorrência da falácia:

Etapa 3. Medir respostas apresentadas pelos aprendizes com base nas medidas de desempenho dos comportamentos-objetivo

As respostas apresentadas pelos aprendizes nas sondas e que foram registradas no Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" foram medidas. Três comportamentos que constituíram atividades nas sondas foram medidos: a) indicar corretamente o trecho constituído pela falácia; b) descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia; e c) nomear corretamente a ocorrência da falácia. As medidas utilizadas para medir esses comportamentos foram constituídas por dois valores: "acerta" ou "erra". Os valores atribuídos aos comportamentos apresentados pelos aprendizes foram registrados na quarta linha do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". A quantidade de acertos de cada um dos comportamentos que constituíram atividades foram contabilizadas e registradas e tal quantidade era explicitada na quinta linha desse protocolo.

Na Tabela 10.25 é apresentado um exemplo do uso do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" para medir os comportamentos apresentados pelos aprendizes. O exemplo consiste na atribuição de valores aos comportamentos apresentados pela aprendiz Ingrid. Na quarta linha da tabela, consta que foi assinalada a expressão "não" para todos os comportamentos em relação às cinco ocorrências de falácias. Na quinta linha, é explicitada a quantidade de acertos da aprendiz em relação a esses comportamentos. No caso, foi "zero" para todos eles.

TABELA 10.25

Exemplo de uso do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" para medir as respostas apresentadas pelos aprendizes

Sonda: 1. *Prefeito será candidato à reeleição*

Falácia 1:	**Falácia 2:**	**Falácia 3:**	**Falácia 4:**	**Falácia 5:**
"O prefeito merece continuar, para o bem da cidade! Desde que se tornou prefeito, a cidade só anda para frente. A quantidade de pobres na cidade diminuiu de 8% para 5%. A renda per capita *dos habitantes também melhorou. Antes de seu mandado, era de R$ 1695,00 mensais. Atualmente, é de R$ 1879,00" (Determinação concomitante)*	*"Esses casos de denúncia são pura calúnia. Quem as apresentou foram os vereadores Antônio de Celso Freitas e Ricardo Barbosa, dois vereadores de um partido que fazem oposição à atual gestão da prefeitura e que estão de olho nela: ambos têm planos para serem prefeitos dessa cidade" (Ad Hominem)*	*"A política, assim como a vida de qualquer pessoa, é feita de erros e acertos. Quando alguém acerta, é só ir adiante. Quando erra, é preciso refletir sobre o que fazer. Mas jamais arrepender-se. Para administrar uma cidade, um prefeito precisa olhar para frente, para o futuro" (Red Herring)*	*A administração dos serviços de transporte coletivo na cidade precisava ser reestruturada. Desde a década de 70, não havia sido feita uma reestruturação nessa área da cidade. O novo programa de administração só trouxe e só trará vantagens, para os trabalhadores do serviço de transporte e para a população" (falácia apelo ao novo)*	*"É necessário que um bom prefeito continue administrando a cidade, porque uma boa gestão municipal merece continuar seus trabalhos" (argumento circular)*
Resposta do aprendiz: - Circulou as expressões "*diminui*" e "*melhorou*". Sublinhou "*8% para 5%*" e "*R$ 1879,00*".	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "são pura calúnia"	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "preço desse serviço aumentou" e "mas sua qualidade diminui".	**Resposta do aprendiz:** - Circulou "trabalhadores foram demitidos" e "contratados trabalhadores terceirizados". - Circulou "trou-xe e só trará vantagens".	**Resposta do aprendiz:** - Deixa em branco.
Medidas da resposta do aprendiz **Indica trecho:** ( ) Sim **(X)** Não **Descreve erro:** ( ) Sim **(X)** Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim **(X)** Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim **(X)** Não **Descreve erro:** ( ) Sim **(X)** Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim **(X)** Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim **(X)** Não **Descreve erro:** ( ) Sim **(X)** Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim **(X)** Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim **(X)** Não **Descreve erro:** ( ) Sim **(X)** Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim **(X)** Não	*Medidas da resposta do aprendiz* **Indica trecho:** ( ) Sim **(X)** Não **Descreve erro:** ( ) Sim **(X)** Não **Nomeia falácia:** ( ) Sim **(X)** Não

Quantidade de acertos do aprendiz:

Indica corretamente o trecho constituído pela falácia: **Zero**

Descreve corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia: **Zero**

Nomeia corretamente a ocorrência da falácia: **Zero**

Etapa 4. Representar a quantidade de acertos dos aprendizes em cada um dos comportamentos que constituíram atividades nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

A quantidade de acertos de cada um dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" foi representada por meio de registro cumulativo da quantidade de acertos em cada um dos comportamentos que constituíram atividades nas sondas aplicadas ao longo do Programa.

D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes

Cinco aprendizes participaram do procedimento de avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes: Heloísa, do Grupo História; Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, do Grupo Psicologia.

Tal procedimento é constituído por quatro etapas, cujos nomes estão apresentados na Tabela 10.26.

TABELA 10.26

Etapas constituintes do procedimento D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"

PROCEDIMENTO	E T A P A S
D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes	*1. Realizar entrevista com os sujeitos a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas* *2. Decompor respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações* *3. Propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações* *4. Distribuição das unidades de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes nas categorias de categorias de implicações propostas a partir das indicações feitas pelos aprendizes*

Etapa 1. Realizar entrevista com os sujeitos a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas

Cinco meses após o término dos encontros do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", os aprendizes foram convidados por contato telefônico e via *e-mail* para participarem de uma entrevista relacionada às implicações do Programa em diferentes âmbitos do Programa. Dos sete aprendizes do Programa, cinco aprendizes participaram dessa etapa os aprendizes: Heloísa, do Grupo História; Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, do Grupo Psicologia.

As entrevistas foram gravadas com *mp3player* e, posteriormente, transcritas. A entrevista de Priscila, entretanto, precisou ser descartada, devido a dificuldades para transcrevê-la. As entrevistas duraram cerca de 40 minutos.

Etapa 2. Decompor respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações

As entrevistas transcritas foram decompostas em unidades de "implicações". Tal decomposição foi realizada quando, em uma mesma resposta, aparecia mais de uma implicação do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes âmbitos da vida dos sujeitos.

Por exemplo, a resposta de Paula à primeira pergunta do roteiro de entrevista "1. Quais foram as implicações que a participação no programa 'Avaliar a confiabilidade de informações' produziu, de forma geral, em sua vida?" foi a seguinte:

> "Então, tá, assim, o que eu mais percebi é com "isso", a palavra "isso". Até ontem a gente estava lendo o relatório... (...) E... e... é muito amplo, assim, não fala nada, assim. Isso me ajudou a delimitar mais a respeito do que eu estava trabalhando ou estava escrevendo. Entendeu? (...) Assim, como eu tinha que tirar a palavra "isso" e tinha que delimitar variável, o valor da variável,

> eu tinha mais clareza acerca do que... até da lógica do texto e acerca do que eu ia fazer na próxima intervenção, no outro dia. E foi por meio do curso, assim. Depois do Curso é que eu... fiquei mais ligada. (...) Tanto que antes, era tipo, tipo... tem um nome... era o termo que ligam, que conectam um texto ao outro, um parágrafo ao outro, então... ah, "em face disso", "diante disso", "tendo em vista isso". Eu não dava muita bola porque eu já pegava como pronto, sabes? E depois do Curso eu passei a avaliar melhor. (...) Assim, ó, eu ia para o estágio, voltava e logo depois eu tinha que descrever como tinha sido a minha intervenção para a conversa que eu iria ter com a professora. Então, assim, eu descrevia umas determinadas coisas que eu não tinha clareza durante o processo, lá, enquanto eu estava com ela. Mas, depois, na hora de sistematizar, de descrever tudo, aí, eu tinha que tornar mais claro aquilo que eu estava mencionando e..."

A partir dessa resposta de Paula, foram identificadas três unidades de implicações:

> (1) "Então, tá, assim, o que eu mais percebi é com "isso", a palavra "isso". Até ontem a gente estava lendo o relatório... – Uhum... – E... e... é muito amplo, assim, não fala nada, assim. Isso me ajudou a delimitar mais a respeito do que eu (...) estava escrevendo";
>
> (2) "Como eu tinha que tirar a palavra 'isso' e tinha que delimitar variável, o valor da variável, eu tinha mais clareza acerca do que... até da lógica do texto (...)"; e
>
> (3) "Assim, ó, eu ia para o estágio, voltava e logo depois eu tinha que descrever como tinha sido a minha intervenção para a conversa que eu iria ter com a professora. Então, assim, eu descrevia umas determinadas coisas que eu não tinha clareza durante o processo, lá, enquanto eu estava com ela. Mas, depois, na hora de sistematizar, de descrever tudo, aí, eu tinha que tornar mais claro aquilo que eu estava mencionando e...".

Etapa 3. Propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações

A partir das unidades de implicações identificadas nas respostas apresentadas pelos aprendizes do Programa, foram propostas categorias de implicações que representavam com base em "classes gerais" a implicação indicada pelos aprendizes.

Na Tabela 10.27, consta um exemplo de proposição de categorias a partir das implicações do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" identificadas nas respostas apresentadas pelos aprendizes do Programa. No exemplo, são apresentadas na primeira coluna as unidades de implicações identificadas da resposta de Paula à primeira pergunta do Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Na segunda coluna, constam três categorias propostas a partir dessas unidades de implicações.

TABELA 10.27

Exemplo da etapa propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações

Unidades de implicações identificadas	Categorias
(1) "Então, tá, assim, o que eu mais percebi é com "isso", a palavra "isso". Até ontem a gente estava lendo o relatório... – Uhum... – E... e... é muito amplo, assim, não fala nada, assim. Isso me ajudou a delimitar mais a respeito do que eu (...) estava escrevendo"	*Aumento da clareza das expressões contidas em um discurso*
(2) "Como eu tinha que tirar a palavra 'isso' e tinha que delimitar variável, o valor da variável, eu tinha mais clareza acerca do que... até da lógica do texto (...)"	*Aumento da clareza da estrutura de um texto*
(3) "Assim, ó, eu ia para o estágio, voltava e logo depois eu tinha que descrever como tinha sido a minha intervenção para a conversa que eu iria ter com a professora. Então, assim, eu descrevia umas determinadas coisas que eu não tinha clareza durante o processo, lá, enquanto eu estava com ela. Mas, depois, na hora de sistematizar, de descrever tudo, aí, eu tinha que tornar mais claro aquilo que eu estava mencionando e..."	*Aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente*

Etapa 4. Distribuição das unidades de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes nas categorias de categorias de implicações propostas a partir das indicações feitas pelos aprendizes

As unidades de implicações identificadas nas respostas apresentadas pelos aprendizes às perguntas do Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" foram distribuídas nas categorias de implicações identificadas, que foram contabilizadas.

XI

Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para ensino dos comportamentos constituintes do Programa

A concepção de que "ensinar" é a classe de comportamentos na qual alguém no papel de professor produz aprendizagens (modificações) em comportamentos de outra pessoa no papel de aluno, aumenta a responsabilidade dos professores e indica a necessidade de os professores avaliarem continuamente os resultados de seus comportamentos, para evitar o "perigo" de que aquilo que fazem não possa efetivamente ser considerado "ensinar". A proposição de comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos em um Programa de Ensino aumenta a probabilidade de avaliar o quanto os aprendizes aprenderam tais comportamentos. A avaliação do quanto os aprendizes aprenderam os comportamentos-objetivo constituintes de um programa de ensino consiste na avaliação da eficiência ou da eficácia de tal programa. Considerando que um programa de ensino é elaborado e desenvolvido para produzir aprendizagens, avaliá-las é uma responsabilidade a que os programadores de ensino não se podem furtar. Tal etapa, por definição, também necessita ser realizada em relação ao Programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações": os aprendizes de tal Programa aprenderam os comportamentos-objetivo do Programa? Quanto? As respostas a tais perguntas viabilizam que outra pergunta seja respondida: Qual a eficiência do Programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"?

Uma vez que programas de ensino são planejados e construídos para que os aprendizes dele aprendam comportamentos que resolvam alguma situação-problema apresentada em suas vidas cotidiana ou profissional, a avaliação do quanto os aprendizes foram efetivamente capacitados a apresentar os comportamentos capazes de resolver tais situações-problema é parte necessária constituinte de programa de

Ensino (Skinner, 1972; Botomé, s/d, 1981b, 1985a; Luna, 1997; Kubo & Botomé, 2001). Avaliar o quanto os alunos aprenderam constitui avaliar a eficiência e a eficácia do Programa. Em artigo publicado em 1977, Kaufmann apresenta uma distinção a respeito da responsabilidade social de organizações que pode ser utilizada como uma analogia para distinção entre eficiência e eficácia de programas de ensino. O autor destaca que uma organização é constituída por diversas necessidades, algumas relativas ao contexto interno à organização; outras, ao contexto externo a ela. Kaufmann (1977) denomina as necessidades do primeiro tipo de "necessidades internas" e as do segundo tipo, de "necessidades externas".

A distinção feita por Kaufmann (1977) em relação às necessidades internas e externas de organizações pode ser generalizada para programas de ensino, viabilizando distinguir eficiência de eficácia. Um Programa de ensino é eficiente quando os objetivos de ensino propostos são produzidos (Teixeira, 2006; Teixeira, 2010). Entretanto, há uma distinção quando os objetivos propostos em um programa (os comportamentos-objetivo) passam a ser apresentados no contexto de ensino, mas não no ambiente cotidiano ou profissional do aprendiz, onde é apresentada a situação-problema que necessita ser resolvida por meio dos comportamentos das pessoas que vivem em tal ambiente, em especial dos aprendizes do programa de ensino. A **eficiência** de um programa faz referência especificamente ao quanto os comportamentos-objetivo são desenvolvidos no próprio ambiente de ensino. O quanto os comportamentos-objetivo passam a ser apresentados no ambiente cotidiano ou profissional do aprendiz e o quanto tais comportamentos resolvem a situação-problema que constituiu o "ponto de partida" da elaboração do Programa consistem em critérios para avaliação da **eficácia** do Programa (Botomé, 1981b, 1985a; Kubo & Botomé, 2001). A eficiência de um Programa de ensino, portanto, é uma condição necessária para a eficácia desse programa. E a eficácia, conseqüentemente, abrange o critério de eficiência.

Parece haver, nesse sentido, uma gradação dos resultados produzidos por um programa de ensino. Tal gradação é representada na Figura 11.1, na qual é apresentada uma proposta de alguns graus da gradação referente à eficácia de um programa. Na figura, quanto mais à esquerda, menos abrangente e significativo é o resultado. Conseqüentemente, quanto mais à direita, mais abrangente e

significativo é o resultado. Conforme o que consta nessa figura, a "ausência" de resultados produzidos pelo Programa de ensino ou a capacidade desenvolvida nos aprendizes de apenas falar a respeito do que aprenderam no programa de ensino inviabiliza classificá-lo como eficiente. A eficiência de um programa, segundo consta na figura, passa a ser configurada quando os aprendizes passam a apresentar os comportamentos-objetivo de ensino no próprio ambiente de ensino. Obviamente, há também uma gradação nisso, uma vez que os aprendizes do programa às vezes aprendem apenas poucos, muitos ou todos os comportamentos-objetivo do Programa. Além disso, os comportamentos aprendidos pelos aprendizes do Programa variam também em relação à capacidade de atuar desenvolvida, sendo possível atribuir a essa capacidade graus como "informação", "aptidão", "competência", "habilidade" e "perícia" (Santos, Kienen, Viecili, Botomé & Kubo, 2009). Segundo consta na figura, a eficácia do programa é configurada quando os aprendizes apresentam comportamentos–objetivo no seu ambiente cotidiano ou profissional; quando os aprendizes do Programa apresentam comportamentos–objetivo e outros comportamentos não diretamente ensinados no

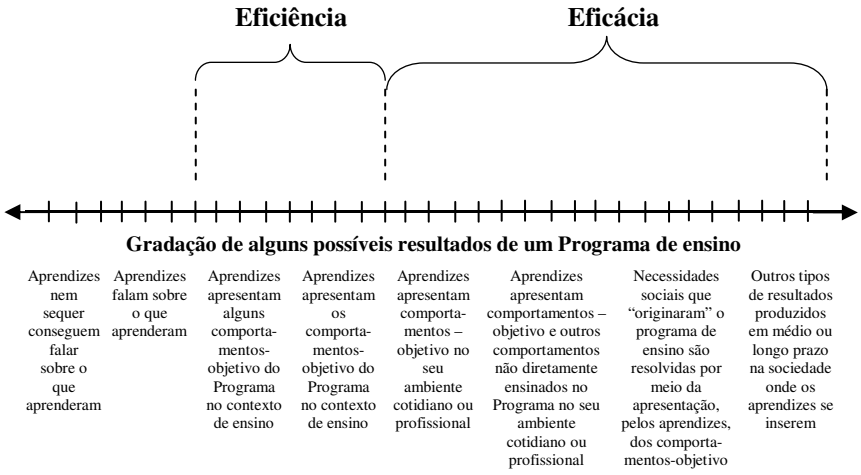


Figura 11.1. Representação esquemática da distinção entre eficiência e eficácia com base nos possíveis resultados produzidos por um Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos

Programa no seu ambiente cotidiano ou profissional; quando necessidades sociais que "originaram" o programa de ensino são resolvidas por meio da apresentação, pelos aprendizes, dos comportamentos-objetivo; e quando são produzidos outros tipos de resultados produzidos em médio ou longo prazo na sociedade onde os aprendizes se inserem.

Nem sempre, entretanto, a distinção entre eficiência e eficácia é percebida a partir dessa concepção. Teixeira (2006), por exemplo, também distingue a eficiência da eficácia de um programa. Tal como Botomé (1981b, 1985a), Kubo e Botomé (2001), Teixeira (2010), a autora entende que o desenvolvimento dos objetivos de ensino de um programa indica que o programa é eficiente. A autora, porém, define a eficácia como a produção de "bons objetivos", sem definir o que constitui tais "bons objetivos". Considerar a eficiência como o desenvolvimento dos comportamentos de um programa no próprio programa de ensino (como "necessidades internas", como indica Kaufmann, 1977) e a eficácia como o desenvolvimento de comportamentos e sua apresentação nos ambientes cotidiano e profissional do aprendiz e a resolução das situações-problema que constituíram o "ponto de partida" para a construção do Programa parece consistir em uma distinção que aumenta a visibilidade a respeito do que constitui cada um desses critérios de avaliação de um Programa de ensino: eficiência e eficácia.

Uma das necessidades do processo "avaliar a eficiência de um programa de ensino" consiste em avaliar o quanto o comportamento dos aprendizes é modificado pelas contingências constituintes do Programa de ensino. Realizar tal avaliação envolve uma exigência: caracterizar o repertório do aprendiz em relação aos comportamentos-objetivo do Programa (Zanotto, 2000; Botomé & Kubo, 2001; Matos, 2001; Teixeira, 2010). Sem caracterizar o repertório de entrada, é inviabilizado avaliar o quanto o comportamento do aprendiz foi modificado. Tal processo é também denominado de "linha de base", uma vez que o repertório de entrada dos aprendizes é a base a partir do qual o professor avalia o desenvolvimento do repertório comportamental relativo (Baer, 1973; Iñesta, 1972; Teixeira, 2010). A comparação entre a medida do comportamento antes do manejo de variáveis para intervir sobre ele (a "linha de base") com a medida do comportamento após o procedimento de ensino constitui a medida da eficiência do procedimento. Nesse

sentido, um Programa de ensino não pode ser avaliado em relação a sua eficiência a partir de categorias dicotômicas: "o programa é ineficiente" ou "o programa é eficiente". Avaliar a eficiência parece ser um processo muito mais complexo do que apenas categorizá-lo com base nessas duas medidas: avaliar a eficiência de um programa consiste em avaliar a eficiência para cada um dos comportamentos-objetivo do programa e avaliar o quanto cada comportamento-objetivo foi desenvolvido. Nesse sentido, para avaliar a eficiência de um Programa de ensino não é suficiente que seja respondida a pergunta: "O Programa é eficiente". Mas sim: "O Programa é eficiente para desenvolver quais comportamentos-objetivo? Quanto é eficiente?".

Os analistas do comportamento já produziram diversos procedimentos que viabilizam avaliar a eficiência das contingências de ensino de um programa com alto grau de fidedignidade. Alguns exemplos desses procedimentos são o procedimento de reversão, o procedimento de Linha de Base Múltipla e o procedimento por critério móvel, caracterizados, por exemplo, em Hall (1975), Sidman (1976) e Sampaio e colaboradores (2008). Tais procedimentos possibilitam demonstrar com alto grau de fidedignidade a relação de determinação entre variáveis comportamentais. No caso da avaliação da eficiência de um programa, essas variáveis consistem em variáveis constituintes das contingências de ensino planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo e variáveis constituintes dos comportamentos a serem apresentados pelos participantes.

Avaliar o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo de um programa de ensino envolve avaliar os comportamentos apresentados pelos aprendizes individualmente (Matos, 1990; Sampaio e colaboradores, 2008). Tal entendimento é fundamentado, por exemplo, por Matos (1990), ao distinguir controle experimental estatístico (por grupos) do controle experimental de sujeito único. No primeiro deles, os dados de dois grupos distintos (o grupo controle e o grupo experimental) são apresentados a partir da média de dados derivados do comportamento de cada um dos indivíduos que constituem os grupos. A autora destaca que os dados produzidos por meio desse procedimento experimental não fazem referência ao comportamento de nenhum dos sujeitos. Além disso, os dados produzidos por meio do controle experimental estatístico não viabiliza identificar o quanto o comportamento de cada um dos sujeitos foi desenvolvido por meio das

intervenções realizadas. Como alternativa para resolver esse problema, Matos (1990) propõe os **delineamentos de sujeito único**, mesmo que tal delineamento experimental (o de sujeito único) apresente menor grau de generalização do que os procedimentos estatísticos. Neles, os dados examinados são individuais, mesmo que coletados em ambientes coletivos. Isso viabiliza caracterizar com clareza o desenvolvimento de um processo comportamental a partir das condições oferecidas.

Na obra de Sampaio e colaboradores (2008), são apresentados alguns exemplos de tipos de procedimentos experimentais. Um desses procedimentos é denominado *procedimento de reversão*. Segundo os autores, esse tipo de delineamento é caracterizado por "realizar sucessivas comparações entre condições de controle e condições de experimentais em um mesmo experimento" (p. 155). A condição de controle é costumeiramente denominada *condição A*, enquanto a condição experimental é denominada *condição B*. Por conta disso, tal tipo de delineamento experimental é denominado "delineamento ABAB". Os autores descrevem os resultados que constam em Miller e Kelley (1994)[27] como exemplo de estudo em que o procedimento de reversão é utilizado. Nesse estudo, foi objetivo avaliar a influência do estabelecimento de metas e contrato comportamental sobre o desempenho nas lições de casa de uma criança de 10 anos (Richard). O experimento foi iniciado com a observação do tempo de estudo do sujeito, que consiste em uma variável do comportamento-alvo. Essa condição constituiu a condição controle (condição A). Posteriormente, na condição experimental (a condição B) o sujeito recebia recompensas caso atingisse a meta estabelecida com seus pais em relação à realização das lições de casa. Na seqüência, foi realizada a fase de reversão, no qual a condição na qual o sujeito se encontra era a condição controle (condição A). Por fim, foi novamente estabelecida a condição experimental (condição B). Os resultados do estudo de Miller e Kelley (1994) são apresentados na Figura 11.2. Tal tipo de procedimento possibilita concluir, com alto grau de confiança, que as modificações ocorridas no comportamento do sujeito foram determinadas pelos procedimentos experimentais.

---

[27] Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 73-84.

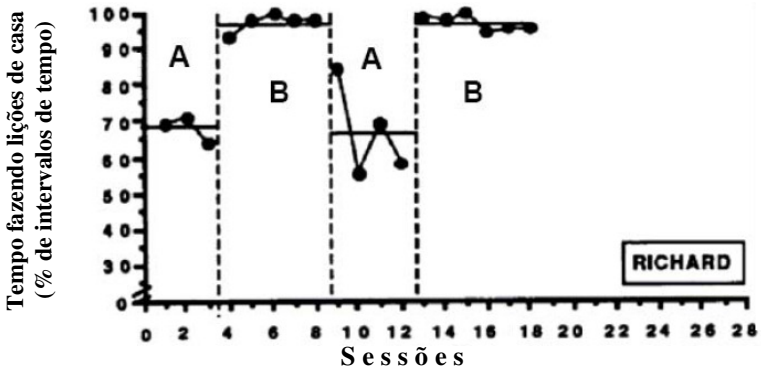


Figura 11.2. Um exemplo de delineamento de reversão, adaptado de Miller e Kelley (1994) por Sampaio e colaboradores (2008, p. 156). As linhas pontilhadas indicam mudanças nas condições do experimento: A = condição controle, B = condição experimental

Sampaio e colaboradores (2008) caracterizam também o procedimento de *Linha de Base Múltipla*. Esse procedimento é constituído pela verificação da relação de determinação entre variáveis e é um dos procedimentos que podem ser utilizados por analistas do comportamento para avaliar a eficiência das contingências de ensino de um programa. A verificação da relação de determinação entre variáveis em um procedimento de linha de base múltipla é feito pela mensuração do valor de uma variável específica (chamada "variável dependente"), pela modificação do valor de uma outra variável (chamada "variável independente") e pela verificação do que acontece no valor da variável dependente após a modificação do valor da variável independente. Em um delineamento desse tipo, o pesquisador pode, por exemplo, observar as ocorrências de um mesmo comportamento em vários sujeitos e modificar, em momentos distintos, alguma variável que interfere na ocorrência desses comportamentos. Posteriormente, o pesquisador avalia a modificação ocorrida no comportamento de cada um dos sujeitos após a modificação da variável. Outra possibilidade na realização dos procedimentos de linha de base múltipla consiste em observar comportamentos diferentes de um mesmo sujeito, modificar alguma variável que interfere em cada um deles e avaliar qual foi a modificação ocorrida no comportamento desse sujeito (Iñesta, 1972).

Para exemplificar o procedimento de Linha de Base Múltipla, Sampaio e colaboradores (2008) adaptaram os resultados do estudo de Borstein, Bellack e Hersen, 1977[28]. No procedimento realizado por esses últimos autores, foi observada a ocorrência de três comportamentos de quatro crianças, consideradas não assertivas, ao longo de sessões em que elas interagiam com algum colega. Os resultados relativos ao comportamento de uma das crianças são mostrados na Figura 11.3. Os comportamentos-alvo investigados foram "razão entre contato visual e duração da conversa", "volume da voz" e "número de solicitações de mudança para o parceiro". Uma variável que interferia na ocorrência

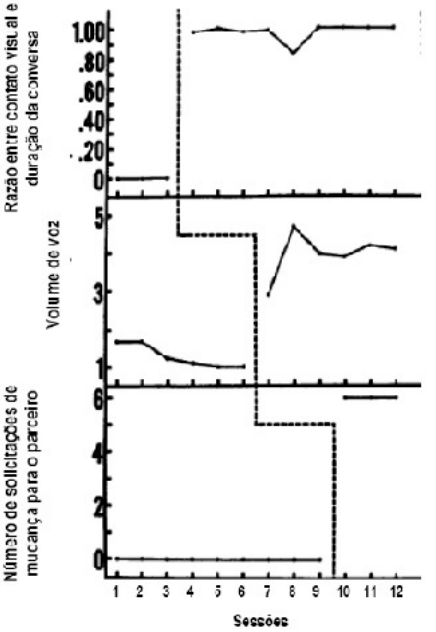


Figura 11.3. Um exemplo de delineamento de Linha de Base Múltipla entre comportamentos (figura adaptada de Borstein, Ballack & Hersen, 1977 e reproduzida de Sampaio e colaboradores, 2008, p. 158). Cada quadro indica

[28] Borstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: A multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 183-195. Crease, R. P. (2006). *Os dez mais belos experimentos científicos* (M. I. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

um comportamento a linha pontilhada indica a introdução da variável independente

desses comportamentos foi apresentada em momentos distintos para cada um desses comportamentos. Na Figura 11.2, a apresentação dessa variável é representada pela linha pontilhada e consistiu, no experimento realizado por Borstein, Bellack e Hersen (1977, apresentada em Sampaio e colaboradores, 2008), em treino de habilidades sociais. Os dados representados mostram que a ocorrência dos três comportamentos-alvo foi modificada após a apresentação da variável independente, o que possibilita concluir, com alto grau de segurança, que foi o procedimento utilizado que determinou a modificação no comportamento dos sujeitos.

O *Delineamento experimental por critério móvel* é outra possibilidade a ser utilizada na avaliação da eficiência das atividades de ensino que compõe do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Esse tipo de delineamento experimental é também caracterizado por Sampaio e colaboradores (2008). De acordo com os autores, "a característica principal desse delineamento é que a condição experimental é constituída de subcondições ou subfases" (p. 159). Em cada uma dessas subcondições ou subfases, é estabelecido algum critério específico em relação ao comportamento de interesse para apresentação de alguma variável que nele interfere. Para exemplificar tal tipo de procedimento experimental, Sampaio e colaboradores (2008) apresentam uma figura adaptada do estudo de De Luca e Holborn (1992)[29], reproduzida na Figura 11.3.

Nesse estudo, foi mensurado o comportamento de três sujeitos obesos ao exercitarem-se em uma bicicleta ergométrica. Na Figura 11.4 são apresentados os dados referentes ao desempenho de um desses sujeitos. Na Linha de Base (LB), foi medida a quantidade de pedaladas apresentadas pelos sujeitos em um minuto, no qual foi indicado que eles poderiam "exercitarem-se o quanto quisessem" e sem a apresentação de conseqüências para o desempenho. Nas subfases seguintes, foi planejada como conseqüência para um aumento de 15% na quantidade de pedaladas, o acender de uma luz, o toque de uma campainha e a

[29] De Luca, R. V., & Holborn, S. W. (1992). Effects of a variableratio reinforcement schedule with changing criteria on exercise in obese and nonobese boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 671-679.

liberação de um ponto, que poderia ser trocado ao final da sessão por objetos escolhidos pelos próprios garotos (brinquedos e revistas em quadrinhos, por exemplo). Na Figura 11.3, a quantidade mínima de pedaladas por minuto é representada pelas linhas pontilhadas horizontais. De acordo com o que consta na figura, a quantidade média de pedaladas foi aumentada gradativamente. Assim como os delineamentos de Reversão e de Linha de Base Múltipla, o procedimento por critério móvel possibilita alto grau de segurança a respeito da relação de determinação entre o comportamento dos sujeitos e as variáveis modificadas pelo pesquisador.

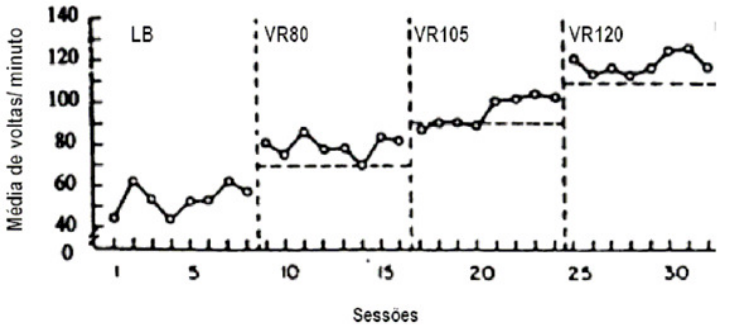


Figura 11.4. Um exemplo do emprego do delineamento de mudança de critério (figura adaptada de De Luca e Holborn, 1992 e reproduzida de Sampaio e colaboradores, 2008, p. 160). LB = Linha de base ou condição controle)

Avaliar a eficiência das atividades de ensino de um programa não é um processo a ser realizado apenas ao final do programa, quando o único processo a ser realizado caso seja evidenciado que o programa não é eficiente, é lamentar que o aluno não aprendeu. A avaliação da eficiência é um processo a ser realizado em relação a cada contingência de ensino planejada para desenvolver cada um dos comportamentos-objetivo. É essa avaliação que viabiliza ao professor manejar continuamente contingências de ensino até que a aprendizagem do comportamento-objetivo seja efetivamente produzida. Nesse sentido, avaliar a eficiência das atividades de ensino de um programa não envolve apenas medir o desempenho do aluno, mas sim, avaliá-lo. Tal distinção é realizada por Botomé e Rizzon (1997). Os autores caracterizam o que constitui o processo "avaliar o desempenho do

aprendiz em um programa de ensino", distinguindo-o do que costumeiramente é feito como avaliação em contexto escolar. Os autores destacam que, em geral, quando o processo "avaliação" é realizado em ambiente escolar, apenas uma parte dele é devidamente realizado, e a parte que mais define e caracteriza esse processo não o é. De acordo com os autores, quando a "avaliação" é feita em ambiente escolar é confundida com, simplesmente, medida de desempenho do aprendiz. O que costuma ser feito nesse caso é apenas atribuir um valor, rotular e classificar os alunos. Atribuir um valor como "zero", "oito" ou "10", "bom aluno", "mau aluno", "inteligente", "burro" etc. são exemplos do que Botomé e Rizzon (1997) denominam de "medir o desempenho do aluno", apesar de (infelizmente) ser exatamente esse tipo de procedimento o que costuma ser (equivocadamente) chamado "avaliação da aprendizagem" por parte dos professores que a realizam. Medir o desempenho do aluno, tal como nos exemplos apresentados, é atribuir a responsabilidade do fracasso do aluno (quando o fracasso acontece) ao próprio aluno, desconsiderando os demais determinantes disso (que podem, inclusive, ser as estratégias de ensino utilizadas pelos professores).

Segundo Botomé e Rizzon (1997), as decorrências para o aprendiz de um sistema de avaliação com tal concepção (que mais apropriadamente deveria ser denominado como um "sistema de medida de desempenho") é uma baixa visibilidade de que o desempenho do aprendiz não é algo absoluto ou estanque e que ele é passível de mudança. A diminuição da auto-estima, da segurança e da confiança do aprendiz são outras possíveis decorrências destacadas por Botomé e Rizzon (1997) quando, em vez de a aprendiz do aprendiz ser avaliado, apenas o seu desempenho é medido. A alternativa proposta pelos autores em relação ao que costuma ser feito sob o nome "avaliação da aprendizagem" em ambiente escolar (e também na vida cotidiana) e que, de fato, não costuma passar de um procedimento de "medida de desempenho", envolve a programação de um sistema de conseqüenciação dos comportamentos apresentados pelo aprendiz. A partir disso, o núcleo do processo "avaliação de aprendizagem" não é apenas atribuir um valor ou rótulo ao aprendiz, mas principalmente indicar ao aprendiz em que "ponto" está localizado seu desempenho em relação a um comportamento específico, possibilitando que o aprendiz identifique aquilo que ele deve aprender a fazer para conseguir apresentar o comportamento de maneira correta e completa. Com esse

tipo de concepção acerca do que constitui o processo "avaliação da aprendizagem", é possível ao aluno verificar quais os comportamentos que apresentou que foram corretos e também corrigir os que foram incompletos e inadequados. A partir dessa mudança, é possível ao aluno perceber o processo de avaliação não como uma "sentença de morte", absoluta, em relação a qual nada pode ser feito. Pelo contrário, a partir do processo "avaliação" é possibilitado a ele um desenvolvimento contínuo a partir de aperfeiçoamentos, também contínuos, em relação aos comportamentos que ele apresenta (Botomé e Rizzon, 1997).

Para que o processo "avaliação da aprendizagem" seja um procedimento de desenvolvimento dos aprendizes, e não uma classificação ou um rótulo absoluto, cabe ao professor apresentar conseqüências com algumas características específicas ao desempenho dos alunos. Uma dessas características é que tais conseqüências sejam informativas e orientadoras. No caso de o aprendiz apresentar um desempenho correto e completo, cabe a ele ter clareza sobre isso a partir de conseqüências apresentadas pelo professor. Por sua vez, quando o desempenho do aprendiz é incompleto ou incorreto, cabe ao professor apresentar conseqüências de tal modo orientadoras que o aprendiz tenha clareza acerca daquilo que deve ser melhorado ou aperfeiçoado em seu desempenho. Botomé e Rizzon (1997) ainda destacam que tais conseqüências são mais efetivas quanto mais imediatas sua apresentação for em relação ao comportamento apresentados pelos aprendizes. Com base nesse tipo de avaliação, é possível inclusive ao próprio aprendiz aprender a avaliar o próprio desempenho orientado pela relação entre sua conduta e o que acontece a partir dela (processo cuja relevância é também fundamentada por Pereira, Marinotti, Luna, 2004). Esse tipo de concepção é representado esquematicamente na Figura 11.5 (reproduzida de Botomé e Rizzon, 1997).

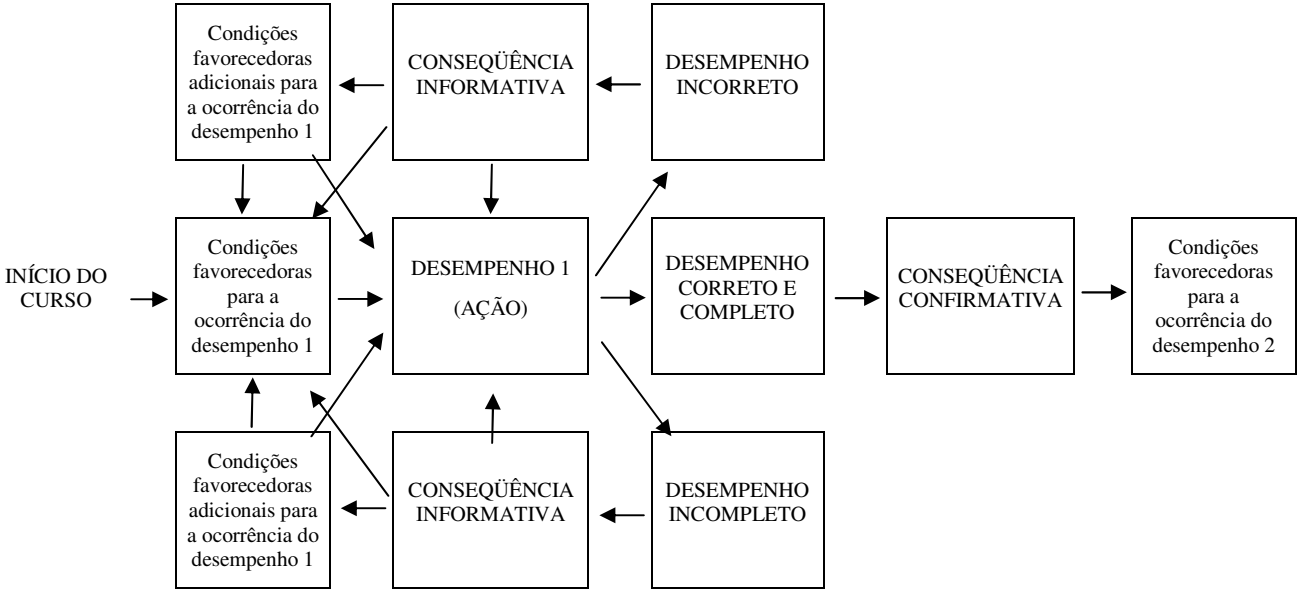


Figura 11.5. Esquema representativo das operações de desenvolvimento de um processo de avaliação de desempenho em um programa de ensino quando o desempenho pode ser correto e completo, incorreto ou incompleto e com necessidade de retorno às condições de ensino ou a condições adicionais de aprendizagem para realizar o desempenho de interesse (Reproduzida de Botomé e Rizzon, 1997)

De acordo com o que é apresentado esquematicamente na Figura 11.5 (reproduzida de Botomé e Rizzon, 1997), na fileira central é indicado o que acontece em um processo "avaliação de aprendizagem" quando o desempenho do aprendiz é correto e completo. Em uma condição favorecedora para ocorrência do desempenho 1, o aprendiz apresenta um desempenho (1) que, sendo completo e correto, recebe uma conseqüência confirmativa, possibilitando que o aprendiz passe para a condição favorecedora para a ocorrência do desempenho 2. No entanto, conforme representado pelos três retângulos superiores, caso o aprendiz apresente um desempenho incorreto, cabe ao professor apresentar alguns procedimentos. Um deles é informar ao aprendiz sobre as necessidades de aperfeiçoamento de seu desempenho (apresentar uma conseqüência informativa) e solicitar que ele apresente novamente o desempenho. O professor, para maximizar a aprendizagem do desempenho por parte do aprendiz, pode construir "condições favorecedoras adicionais para a ocorrência do desempenho 1" e solicitar que o aprendiz apresente novamente o desempenho 1 ou que o aprendiz retorne às "condições favorecedoras iniciais para a ocorrência do desempenho 1". Esse mesmo tipo de procedimento pode ser realizado quando o aprendiz apresenta um desempenho incompleto (o que está representado nos três retângulos inferiores da Figura 11.4).

O Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" é constituído por 136 classes de comportamentos-objetivo (ver Capítulo 6). Para desenvolvimento dessas classes de comportamentos, foram planejadas contingências de ensino (ver Capítulo 7). Quais desses comportamentos-objetivos foram desenvolvidos? Quanto? Responder tais perguntas constitui um recurso para avaliar a eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

11.1. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de sete comportamentos que envolvem a "indicação de tipos de processos" e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os sete comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "identificar quais são as funções do discurso", "identificar quais são os tipos de discursos informativos", "identificar quais são as partes que compõe um argumento", "identificar quais são os tipos de argumentos", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" e "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas".

Para avaliar a eficiência das contingências planejadas de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações, estão apresentados os desempenhos de duas aprendizes: Heloísa, do grupo História, e Patrícia, do grupo Psicologia. Os desempenhos apresentados são das duas aprendizes que: a) participaram de todas as atividades constituintes do Programa, incluindo o *follow up* e a entrevista de avaliação da eficácia; b) apresentavam o repertório comportamental menos desenvolvido em relação aos comportamentos-objetivo do Programa, de modo a viabilizar a avaliação, com maior clareza possível, das implicações das contingências planejadas para desenvolver as classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações".

Na Tabela 11.1, constam 21 possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento "identificar quais são as funções do discurso" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Os valores com base nos foram medidas as ocorrências apresentadas pelos aprendizes foram

derivados do comportamentos apresentados pelos aprendizes nas atividades construídas para desenvolver os comportamentos-objetivo e estão apresentados a partir do grau de correção e perfeição dos desempenhos a que se referem, sendo o valor 1, o valor menos correto e perfeito e o valor 21, o mais correto e perfeito, considerando a correção

TABELA 11.1

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são as funções do discurso", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente as três funções básicas e cita as outras duas funções mistas	21
Nomeia corretamente as três funções básicas e cita uma das duas funções mistas	20
Nomeia corretamente as três funções e indica X outros fenômenos que não é uma função	19
Nomeia corretamente as três funções	**18**
Nomeia corretamente duas funções e descreve outra função	17
Nomeia corretamente duas funções e indica X outros fenômenos que não é uma função	16
Nomeia corretamente duas funções, sem citar o nome da outra função	15
Nomeia corretamente uma função e descreve as outras duas funções	14
Nomeia corretamente uma função e nomeia outra função por outro nome que não o usual	13
Nomeia corretamente uma função, descreve outra função e não cita o nome de outra função	12
Nomeia corretamente uma função e indica X outros fenômenos que não é uma função	11
Nomeia corretamente uma função, nomeia equivocadamente o nome de uma função e não cita o nome da outra função	10
Nomeia corretamente uma função, descreve uma função redundantemente e descreve outra função por características secundárias	9
Nomeia corretamente uma função, sem citar o nome das outras duas funções	8
Descreve as três funções, mas por características secundárias	7
Descreve duas funções, mas por características secundárias e concebe possibilidade de existência de outras funções	6
Descreve duas funções, mas por características secundárias	5
Descreve corretamente uma função, sem citar o nome dela	4
Descreve uma função, sem citar o nome dela, por características secundárias	3
Descreve uma função, sem citar o nome dela e indica X outros fenômenos que não funções	2
Não nomeia funções do discurso	1

e perfeição como as variáveis relacionadas ao grau de correspondência entre o que foi solicitado ao aprendiz e a resposta apresentada por ele. Na Tabela, o valor em negrito consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

Alguns dos valores apresentados na tabela são os seguintes: "1 – não nomeia funções do discurso", "8 - Nomeia corretamente uma função, sem citar o nome das outras duas funções", "15 - Nomeia corretamente duas funções, sem citar o nome da outra função", "18 - Nomeia corretamente as três funções" e "21- Nomeia corretamente as três funções básicas e cita as outras duas funções mistas". Em negrito, consta o valor do desempenho mínimo desejável a ser apresentado pelos aprendizes em relação ao comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso" para que eles participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Figura 11.6, estão apresentados os desempenhos do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso" de duas aprendizes do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" nas diferentes oportunidades em que a apresentação de tal comportamento foi solicitada. Uma dos aprendizes é Heloísa, do grupo "História". Outro sujeito do Programa cujo desempenho é apresentado na Figura 11.6 é Patrícia, do grupo "Psicologia". Os valores do desempenho relacionado a esse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.1.

Na eixo das ordenadas da Figura 11.6, constam os possíveis valores de desempenho. Em negrito e com um traço, está representado o valor de desempenho mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. No eixo horizontal, são apresentadas as oportunidades nas quais foi requerida a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso": a entrevista, a Unidade 1 e a Unidade 2. Na entrevista, o comportamento apresentado pelos aprendizes foi medido a partir de suas respostas verbais. Nas Unidades 1 e 2, o comportamento dos aprendizes foi medido a partir dos produtos de exercícios que eles realizaram nessas unidades. As duas primeiras oportunidades consistiram na linha de base

e a terceira, na oportunidade após a condição de ensino oferecida. Essa condição é representada por meio de uma linha vertical tracejada e que consistiu na leitura de um texto e em exercícios a respeito de conceitos relacionados aos comportamentos-objetivos a serem desenvolvidos.

Conforme a Figura 11.6, na entrevista, o desempenho de Heloísa é "7 - Descreve as três funções, mas por características secundárias". Na Unidade 1, a aprendiz apresenta um comportamento ao qual foi atribuído o valor "16 - Nomeia corretamente duas funções e indica outros fenômenos que não é uma função". Após a condição de ensino oferecida, consta que o valor do desempenho de Heloísa é "18 - Nomeia corretamente as três funções".

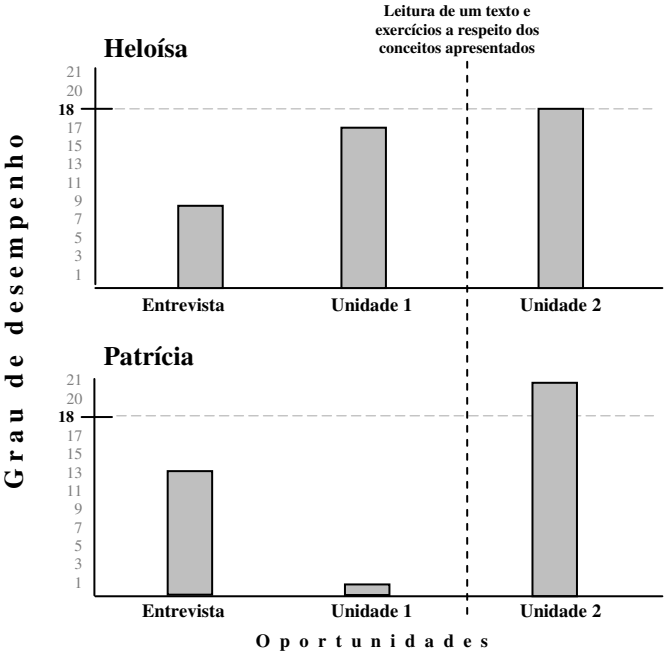


Figura 11.6. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

O desempenho de Patrícia na entrevista é “13 - Nomeia corretamente uma função e nomeia outra função por outro nome que não o usual”. Na Unidade 1, é mostrado que o valor do desempenho dessa aprendiz é “1 - Não nomeia funções do discurso”. Após a condição de ensino oferecida, Patrícia apresenta uma ocorrência do comportamento-objetivo ao qual foi atribuído o valor “21 - Nomeia corretamente as três funções básicas e cita as outras duas funções mistas”, acima do valor mínimo desejável para os aprendizes do Programa participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Na Tabela 11.2, são apresentados 22 possíveis valores do desempenho atribuído às ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em relação ao comportamento-objetivo “identificar quais são os tipos de discursos informativos” nas múltiplas atividades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida ao longo do Programa.

Alguns dos valores que são mostrados na Tabela 11.2 são: “1 - Não nomeia tipo de discurso”, “11 - Nomeia corretamente um tipo de discurso, sem citar o nome dos outros dois tipos”, “17 - Nomeia corretamente um tipo de discurso e nomeia outro tipo de discurso por outro nome que não o usual”, “19 - Nomeia corretamente dois tipos de discursos, sem citar o nome da outro tipo de discurso” e “22 - Nomeia corretamente os três tipos de discurso”. Esse último valor, representado em negrito, consiste no valor mínimo desejável do desempenho dos aprendizes do Programa para que eles participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.2

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de discursos informativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente os três tipos de discurso	**22**
Nomeia corretamente dois tipos de discursos e descreve outro tipo de discurso	21
Nomeia corretamente dois tipos de discursos e indica X outros fenômenos que não tipos de discursos	20
Nomeia corretamente dois tipos de discursos, sem citar o nome da outro tipo de discurso	19
Nomeia corretamente um tipo de discurso e descreve os outros dois tipos de discursos	18
Nomeia corretamente um tipo de discurso e nomeia outro tipo de discurso por outro nome que não o usual	17
Nomeia corretamente um tipo de discurso, descreve outro tipo de discurso e não cita o nome do outro tipo de discurso	16
Nomeia corretamente um tipo de discurso e indica três outros fenômenos que não tipos de discurso	15
Nomeia corretamente um tipo de discurso, nomeia equivocadamente o nome de um tipo de discurso e não cita o nome do tipo de discurso	14
Nomeia corretamente um tipo de discurso, descreve um tipo de discurso redundantemente e descreve outro tipo de discurso por características secundárias	13
Nomeia corretamente um tipo de discurso e apresenta um sinônimo do mesmo tipo de discurso, como se fosse outro tipo de discurso	12
Nomeia corretamente um tipo de discurso, sem citar o nome dos outros dois tipos	11
Descreve os três tipos de discursos, por características secundárias	10
Descreve dois tipos de discursos, por características secundárias e concebe possibilidade de existência de outros tipos de discurso	9
Descreve dois tipos de discursos, um redundantemente e outro por características secundárias	8
Descreve dois tipos de discursos, por características secundárias	7
Descreve corretamente um tipo de discurso, sem citar o nome dele	6
Descreve um tipo de discurso, sem citar o nome dele, por características secundárias	5
Descreve um tipo de discurso, sem citar o nome dele e indica X outros fenômenos que não tipos de discursos	4
Nomeia ou descreve três outros fenômenos que não tipos de discursos	3
Nomeia ou descreve dois outros fenômenos que não tipos de discursos	2
Não nomeia tipo de discurso	1

Na Figura 11.7, aparecem os valores dos desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, em relação ao comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de discursos informativos" nas múltiplas oportunidades nas quais a apresentação de ocorrências de tal comportamento foi requerida durante a execução do Programa. Os possíveis valores do desempenho para os comportamentos apresentados pelos aprendizes do Programa em relação a esse comportamento-objetivo são apresentados na Tabela 11.2.

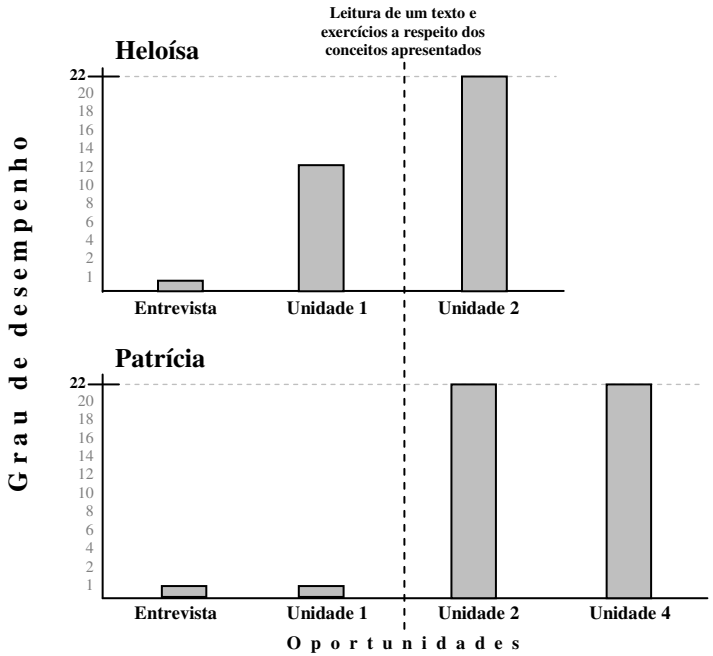


Figura 11.7. Graus do desempenho relativo ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de discursos informativos" apresentado por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

De acordo com o que consta na Figura 11.7, Heloísa apresentou o comportamento "identificar quais são os tipos de discursos informativos" em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 1 e Unidade 2. Na entrevista, o valor do desempenho dessa aprendiz é "1 - Não nomeia tipo de discurso" . Na segunda oportunidade na qual Heloísa apresentou uma ocorrência de tal comportamento, é mostrado que o valor do desempenho dela é "12 - Nomeia corretamente um tipo de discurso e apresenta um sinônimo do mesmo tipo de discurso, como se fosse outro tipo de discurso". Na Unidade 2, após a condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo, o desempenho de Heloísa consiste no valor "22 - Nomeia corretamente os três tipos de discurso".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento "identificar quais são os tipos de discursos informativos" em quatro oportunidades: na entrevista, na Unidade 1, na Unidade 2 e na Unidade 4. As duas primeiras consistem na linha de base. As demais, constituem oportunidades realizadas após a condição de ensino oferecida. Conforme a Figura 11.6, na entrevista e na Unidade 1, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "1 - Não nomeia tipo de discurso". Nas duas oportunidades após a condição de ensino oferecida para desenvolver esse comportamento-objetivo, o comportamento de Patrícia é medido pelo desempenho "22 - Nomeia corretamente os três tipos de discurso", o valor desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Os dados mostrados na Tabela 11.3 consistem em nove possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas oportunidades construídas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar quais são as partes que compõe um argumento".

Alguns dos valores do desempenho dos aprendizes nas atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento" são: "1 - Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento", "6 - Nomeia corretamente apenas uma das partes constituintes de um argumento (premissa ou conclusão)", "5 - Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais" e "9 - Nomeia corretamente a

conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento". O valor representado em negrito é o valor mínimo para que os aprendizes do Programa participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.3

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente a conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento	**9**
Nomeia corretamente uma das partes constituintes de um argumento (a conclusão ou a premissa) e nomeia a outra parte por outro nome que não o usual	8
Nomeia uma das partes constituintes de um argumento (premissa ou conclusão) e descreve equivocadamente outro tipo de fenômeno como parte constituinte de um argumento	7
Nomeia corretamente apenas uma das partes constituintes de um argumento (premissa ou conclusão)	6
Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais	5
Nomeia apenas uma das partes constituintes de um argumento (premissa ou conclusão), mas a nomeia por meio de outro nome (ex.: conclusão como "idéia que está sendo defendida")	4
Nomeia apenas uma das partes constituintes de um argumento (premissa ou conclusão) e a nomeia genericamente (ex.: informação, opinião)	3
Descreve um fenômeno que não se refere nem à premissa nem à conclusão	2
Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento	1

Na Figura 11.8, é mostrado o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas múltiplas atividades construídas para o comportamento "identificar quais são as partes que compõe um argumento". Os valores com base nos quais foi medido o comportamento apresentado pelas aprendizes nas atividades para desenvolvimento desse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.3.

De acordo com o que é apresentado na Figura 11.8, Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são as partes que compõe um argumento" em três oportunidades: na

entrevista, na Unidade 5 e na Unidade 6. O desempenho dela na entrevista e na Unidade 5 consiste no valor "1 - Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento". Após a condição de ensino oferecida, a correção do desempenho da aprendiz aumentou: na Unidade 6, a aprendiz apresenta um comportamento ao qual foi atribuído o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos: o valor "9 - Nomeia corretamente a conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento".

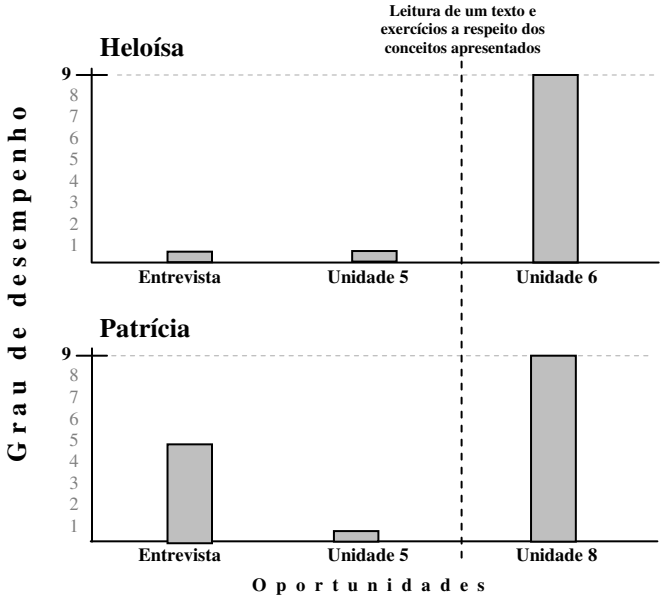


Figura 11.8. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Assim como Heloísa, Patrícia também apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são as partes que compõe um argumento" em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 5 e na Unidade 6. Na primeira dessas oportunidades, que consistiu na linha de base, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "5 - Nomeia a conclusão e as premissas como as duas partes que constituintes de um argumento, mas nomeia essas duas partes por outros nomes que não os usuais". Na Unidade 5, a correção do comportamento apresentado por Patrícia diminui e a esse comportamento foi atribuído o valor "1 - Não nomeia quais são as partes constituintes de um argumento". Após a condição de ensino, é mostrado que o desempenho de Patrícia é "9 - Nomeia corretamente a conclusão e as premissas como as duas partes constituintes de um argumento", valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Na Tabela 11.4, são apresentados sete possíveis valores a partir dos quais foi medido o comportamento dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas oportunidades nas quais foi requerida apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos".

Alguns dos valores que aparecem na Tabela 11.4 são os seguintes: "1 - Não nomeia nenhum dos dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)", "4 - Nomeia corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos)", "5- Nomeia corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos) e descreve equivocadamente outro tipo de argumento (por exemplo: argumento falacioso)" e o valor "7 - Nomeia corretamente os dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)". Representado em negrito, está o valor mínimo desejável do desempenho dos aprendizes do Programa em relação ao comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos" para que eles pudessem participar de atividades de ensino construídas com o objetivo de desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.4

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de argumentos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente os dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)	**7**
Nomeia corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos) e descreve corretamente outro tipo de argumento	6
Nomeia corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos) e descreve equivocadamente outro tipo de argumento (por exemplo: argumento falacioso)	5
Nomeia corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos)	4
Descreve corretamente um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos), sem citar o outro tipo	3
Descreve um dos dois tipos de argumentos (indutivos ou dedutivos) por características secundárias	2
Não nomeia nenhum dos dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)	1

Os dados que são mostrados na Figura 11.9 consistem nos desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", nas diversas oportunidades em que elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos". Os valores do desempenho dessas aprendizes em relação a esse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.4.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos" em três oportunidades. As duas primeiras oportunidades, na entrevista e na Unidade 8, consistiram na linha de base. Nessas oportunidades, o desempenho da aprendiz é o valor "1 - Não nomeia nenhum dos dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)". Na oportunidade após a condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos", o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "7 - Nomeia corretamente os dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são os tipos de argumentos" em duas oportunidades: na Entrevista e na Unidade 11. Durante a entrevista, o desempenho dessa aprendiz consiste no valor "1 - Não nomeia nenhum dos dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)" Após a condição de ensino oferecida, representada pela linha vertical tracejada, o valor do desempenho de Patrícia em relação ao desenvolvimento desse comportamento-objetivo é de "7 - Nomeia corretamente os dois tipos de argumentos (indutivos e dedutivos)".

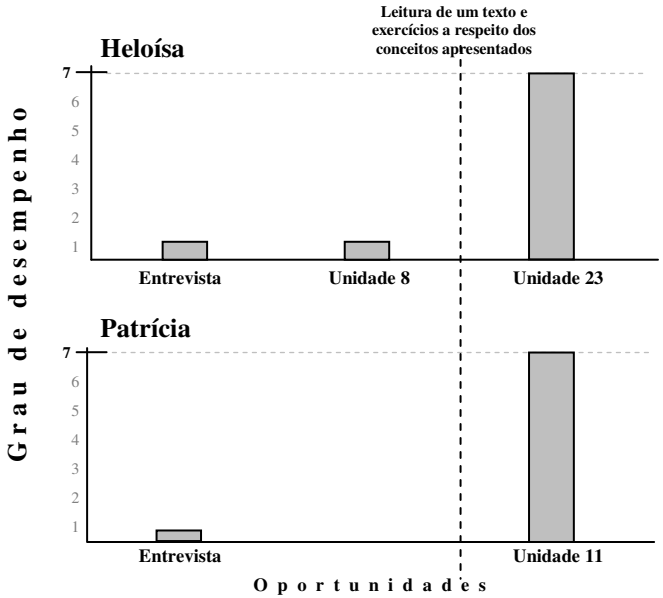


Figura 11.9. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de argumentos" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e duas oportunidades, respectivamente, nas quais, para Heloísa, a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada e para Patrícia, a primeira oportunidade consiste na linha de base e a segunda constitui desempenho após a condição de ensino oferecida

Na Tabela 11.5, são mostrados os possíveis 15 valores a serem atribuídos ao desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a

confiabilidade de informações" em relação ao comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma variável pode ser avaliada".

Entre os valores de desempenho que aparecem na Tabela 11.5, estão: "1 - Não nomeia critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", "2 - Descreve três procedimentos a serem utilizados para

TABELA 11.5

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente sete critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	**15**
Nomeia corretamente seis critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada, nomeia dois outros critérios por outros nomes que não os usuais	14
Nomeia corretamente seis critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	13
Nomeia corretamente cinco critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	12
Nomeia corretamente quatro critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	11
Nomeia corretamente três critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	10
Nomeia corretamente dois critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada, descreve outro critério a partir dos quais uma informação pode ser avaliada nomeando-o por outro nome que não o usual e define dois outros critérios relativos à avaliação de outros tipos de informações que não unidades básicas de informação	9
Nomeia corretamente dois critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	8
Nomeia corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada e descreve outro critério a partir dos quais uma informação pode ser avaliada nomeando-o por outro nome que não o usual	7
Nomeia corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada, mas o descreve citando característica de outro critério e define corretamente dois critérios relativos à avaliação de outros tipos de informações que não unidades básicas de informação	6
Nomeia corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	5
Descreve corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada nomeando-o por outro nome que não o usual e descreve outro critério relativo à avaliação de outros tipos de informações que não unidades básicas de informação	4
Descreve corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	3
Descreve três procedimentos a serem utilizados para avaliar uma informação, sem especificar critérios	2
Não nomeia critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	1

avaliar uma informação, sem especificar critérios", "9 - Nomeia corretamente dois critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada, descreve outro critério a partir dos quais uma informação pode ser avaliada nomeando-o por outro nome que não o usual e define dois outros critérios relativos à avaliação de outros tipos de informações que não unidades básicas de informação", "14 - Nomeia corretamente seis critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada, nomeia dois outros critérios por outros nomes que não os usuais" e o valor "15 - Nomeia corretamente sete critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada".

O desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, em relação ao desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" é apresentado na Figura 11.10. Os possíveis valores utilizados para medir o comportamento apresentado pelas aprendizes em relação a esse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.5.

Heloísa apresentou o comportamento-objetivo em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 10 e na Unidade 23. As duas primeiras consistiram na linha de base e a terceira, na oportunidade apresentada após a condição de ensino oferecida. De acordo com o que é apresentado na Figura 11.10, na entrevista, ao comportamento apresentado por Heloísa foi atribuído o valor "1 - Não nomeia critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada". Na segunda oportunidade na qual apresentou tal comportamento-objetivo, o desempenho dessa aprendiz é de "3 - Descreve corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na terceira oportunidade, o desempenho de Patrícia em relação ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" consistiu no valor mínimo desejável para que ela participasse de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo: o valor "15 – Nomeia corretamente sete critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada".

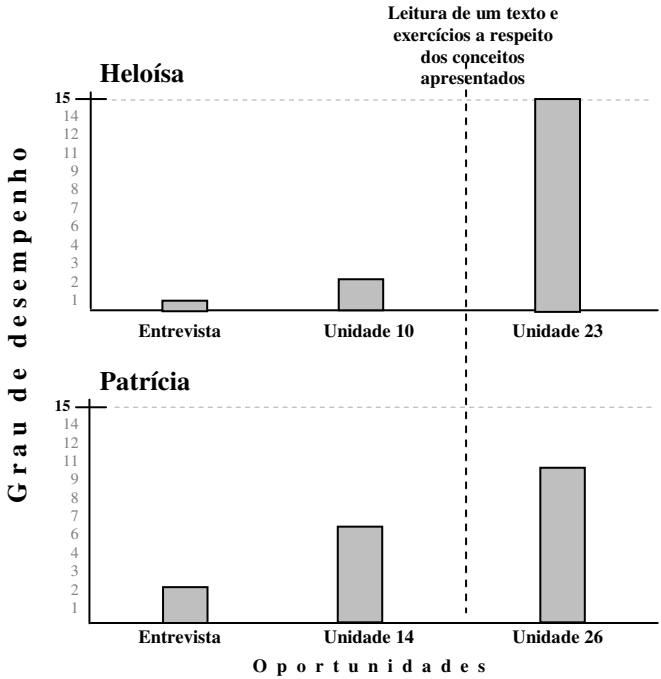


Figura 11.10. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Assim como Heloísa, Patrícia também apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 14 e na Unidade 26. As duas primeiras oportunidades consistem na linha de base. Na primeira delas, o valor do desempenho de Heloísa é de "3 - Descreve corretamente um critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na segunda oportunidade, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "6 - Nomeia corretamente um critério a partir do qual uma informação pode

ser avaliada, mas o descreve citando característica de outro critério e define corretamente dois critérios relativos à avaliação de outros tipos de informações que não unidades básicas de informação". Na terceira oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o desempenho de Patrícia consiste no valor "12 - Nomeia corretamente cinco critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", abaixo do valor desejável para que ela participasse de atividades de ensino construídas com o objetivo de desenvolver outros comportamentos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações.

Os dados apresentados na Tabela 11.6 consistem em 13 possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado".

Alguns dos valores que aparecem na Tabela 11.6 são os valores "1 - Não nomeia critério (validade e correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado", "2 - Descreve três procedimentos a serem utilizados para avaliar um argumento, sem especificar critérios", "8 - Nomeia corretamente um critério (validade ou correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado e descreve outro critério, mas por características secundárias" e "13 - Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado e define os dois critérios corretamente". O valor "10 - Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", representado em negrito, consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.6

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado e define os dois critérios corretamente	13
Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado, define um critério corretamente e outro por características secundárias	12
Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado e define um critério por características secundárias	11
Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	**10**
Nomeia corretamente um critério (validade ou correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado e descreve corretamente outro critério	9
Nomeia corretamente um critério (validade ou correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado e descreve outro critério, mas por características secundárias	8
Nomeia corretamente um critério (validade ou correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado	7
Descreve corretamente dois critérios a partir do qual um argumento pode ser avaliado	6
Descreve corretamente um critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado e descreve outro critério por características secundárias	5
Descreve corretamente um critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado	4
Descreve um critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado, mas por características secundárias	3
Descreve três procedimentos a serem utilizados para avaliar um argumento, sem especificar critérios	2
Não nomeia critério (validade e correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado	1

Na Figura 11.11 consta o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, em relação à apresentação do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado". Os valores utilizados para medir as ocorrências desse comportamento, apresentadas pelos aprendizes do Programa constam na Tabela 11.6.

Heloísa apresentou o comportamento "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" em

duas oportunidades, durante a entrevista e na Unidade 11. Nessas duas oportunidades, o desempenho dessa aprendiz foi apresentado sob o valor "1 - Não nomeia critério (validade e correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Após a condição de ensino oferecida para desenvolver tal comportamento, não foi garantida oportunidade para essa aprendiz apresentar uma ocorrência do comportamento-objetivo (devido a um erro de impressão, a contingência facilitadora para o comportamento-objetivo não constou no material entregue à aprendiz).

Conforme a Figura 11.11, Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" em três oportunidades. As duas primeiras constituem a linha de base; a terceira, consiste na

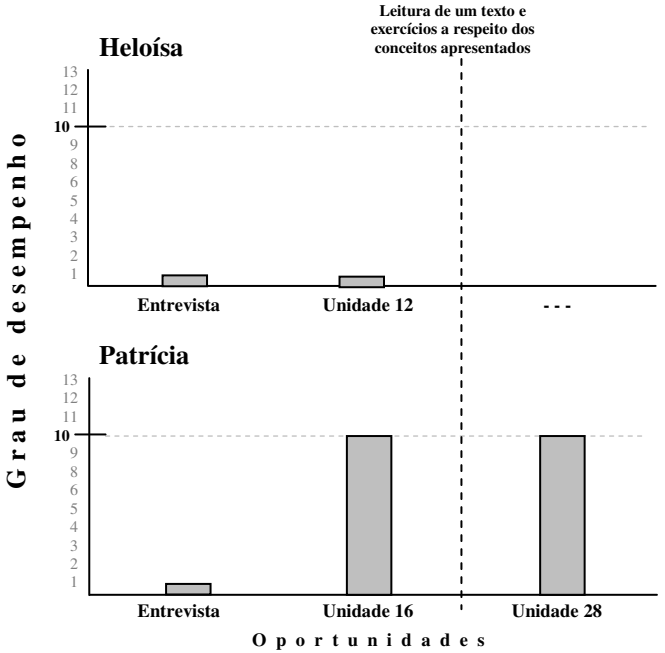


Figura 11.11. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em duas e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

oportunidade oferecida após a condição de ensino. O desempenho de Patrícia na primeira oportunidade é constituído pelo valor "1 - Não nomeia critério (validade e correção) a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Nas duas outras oportunidades nas quais essa aprendiz apresentou ocorrências do comportamento "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", o valor de seu desempenho é o valor "10 - Nomeia corretamente a validade e a correção como dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", o valor mínimo desejável para que as aprendizes participem de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Tabela 11.7 são apresentados 11 possíveis valores dos desempenhos dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em relação ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas".

Alguns dos valores que são mostrados na Tabela 11.7 são: "1 - Não nomeia critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas", "2- Descreve três procedimentos a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento, sem especificar critérios", "7 - Nomeia corretamente dois critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros quatro critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento", "10 - Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas" e "11 - Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros dois critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento".

TABELA 11.7

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros dois critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento	11
Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	**10**
Nomeia corretamente e define corretamente três critérios a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	9
Nomeia três critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	8
Nomeia corretamente dois critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros quatro critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento	7
Nomeia corretamente dois critérios a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outro critério básico para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento	6
Nomeia dois critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	5
Nomeia um critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	4
Descreve um critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	3
Descreve três procedimentos a serem utilizados para avaliar as premissas de um argumento, sem especificar critérios	2
Não nomeia critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	1

Na Figura 11.12 está apresentado o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em relação ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Os possíveis valores de desempenho desse comportamento-objetivo estão mostradas na Tabela 11.7.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" em quatro oportunidades. As duas primeiras oportunidades consistem na linha de base, enquanto as demais constituem oportunidades posteriores às condições de ensino oferecidas.

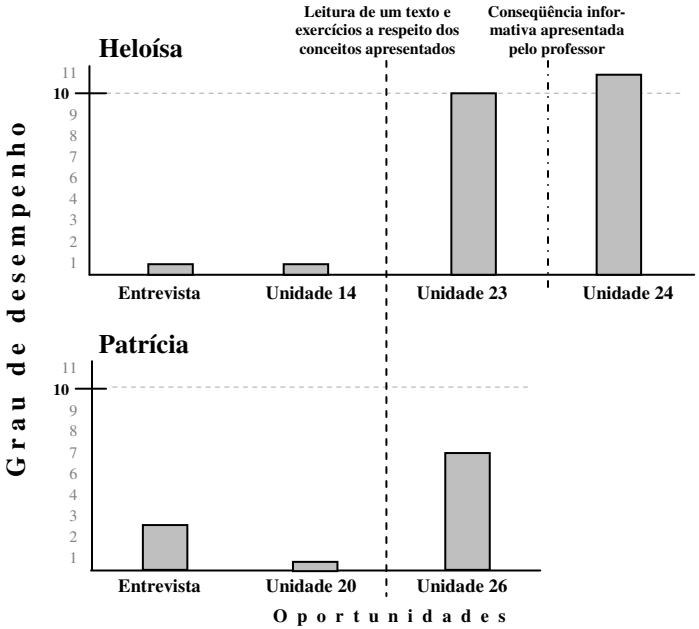


Figura 11.12. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e quarta constituem desempenho após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Nas oportunidades que consistiram na linha de base, o desempenho de Patrícia consiste no valor "1 - Não nomeia critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Após a primeira condição de ensino oferecida, na terceira oportunidade, o desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "10 - Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Após a segunda condição de ensino, constituída por conseqüências informativas apresentadas pelo professor aos comportamentos apresentados pelos aprendizes e sinalizada pela segunda linha vertical tracejada, o desempenho da aprendiz é "11 – Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e

nomeia corretamente outros dois critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento". Nessa última oportunidade, o desempenho de Heloisa é superior ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 20 e na Unidade 26. As duas primeiras constituem a linha de base. A terceira, na oportunidade realizada após a condição de ensino oferecida. Na primeira oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "3 - Descreve um critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Na segunda oportunidade, o valor do desempenho de Patrícia é o valor "1 - Não nomeia critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Na terceira oportunidade, Patrícia apresentou uma ocorrência do comportamento ao qual foi atribuído o valor "7 - Nomeia corretamente dois critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros quatro critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento". Esse valor é aquém do mínimo desejável para que ela participe de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

11.1.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos"

O processo "avaliação de desempenho" é um processo a ser realizado de maneira contínua em um programa de ensino. Isso é algo muito diferente do que costuma ser feito em contextos escolares, por exemplo, onde a avaliação (ou medida?) do quanto os alunos aprenderam é realizada costumeiramente ao final dos ciclos letivos. Nessas ocasiões, nada ou muito pouco pode ser feito pelo professor para desenvolver os comportamentos selecionados como objetivos de ensino. A esse processo, Botomé e Rizzon (1997) denominam "medida de

desempenho", distinguindo-o do processo "avaliação da aprendizagem". Nesse último, não cabe ao professor apenas identificar as características das ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes de um programa. É necessário ir além: é função do professor construir condições de ensino até viabilizar que o comportamento-objetivo seja efetivamente produzido. A avaliação contínua do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo pelos aprendizes foi realizada no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" e tal avaliação viabiliza concluir que tal programa é eficiente, pelo menos em relação aos comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos".

Das 136 classes de comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", sete comportamentos são constituídos por comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos". São eles: "identificar quais são as funções do discurso", "identificar quais são os tipos de discursos informativos", "identificar quais são as partes que compõe um argumento", "identificar quais são os tipos de argumentos", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" e "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Quatro desses sete comportamentos-objetivo foram apresentados por Heloísa e Patrícia com o valor de desempenho mínimo para elas participarem de atividades de ensino construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. São as classes de comportamentos: "identificar quais são as funções do discurso", "identificar quais são os tipos de discursos informativos", "identificar quais são as partes que compõe um argumento" e "identificar quais são os tipos de argumentos" (respectivamente, Tabelas 11.6, 11.7, 11.8 e 11.9).

Heloísa ainda apresentou ocorrências dos comportamentos-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" e "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" com o mínimo valor desejável. Apenas um comportamento-objetivo não foi apresentado por essa aprendiz com o valor mínimo: o comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" (Figura 11.11). Entretanto,

não foi garantido a essa aprendiz apresentar ocorrências desse comportamento-objetivo após a condição de ensino construída para desenvolvê-lo, fato que constitui um erro de programação. Patrícia, por sua vez, apresentou ocorrência do comportamento-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" medida com o valor de desempenho mínimo desejável. Porém, essa aprendiz não apresentou ocorrências dos comportamentos-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" (Figura 11.10) e "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" (Figura 11.12) com o mínimo valor de desempenho desejável. O desenvolvimento de grande parte dos comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" possibilita concluir que as contingências planejadas para o ensino desses comportamentos são eficientes, ainda que poderiam ter sido garantidas condições adicionais para ambas as aprendizes apresentarem outras ocorrências desses comportamentos-objetivo.

Grande parte dos comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos" foram desenvolvidas com o manejo de apenas uma condição de ensino. As variáveis manejadas que constituíram recurso suficiente para desenvolver tais comportamentos-objetivo consistiu na leitura de um texto específico e em exercícios a respeito dos conceitos apresentados. Todos os comportamentos-objetivo que foram desenvolvidos pelas duas aprendizes do programa ("identificar quais são as funções do discurso", "identificar quais são os tipos de discursos informativos", "identificar quais são as partes que compõe um argumento" e "identificar quais são os tipos de argumentos") foram desenvolvidos a partir, apenas, dessa condição de ensino, tendo sido desnecessárias a construção ou a apresentação de condições de ensino adicionais. Isso evidencia a eficiência dessa contingência de ensino para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo que envolvem a "indicação de tipos de processos".

As características dos textos indicados para leitura no Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" constituíram uma das variáveis manejadas para aumentar a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo. O primeiro texto indicado para leitura consistiu em uma adaptação

construída pelo professor do Programa de dois outros textos (Copi, 1981 e Botomé e Souza, 1982). Tal adaptação foi determinada pela baixa clareza do professor em relação à capacidade de leitura dos aprendizes e pela necessidade de, ao início do curso, ser amenizado o grau de dificuldade dos textos a serem lidos até o momento em que os aprendizes fossem capazes de estabelecer uma interação com os textos que aumente a probabilidade dos comportamentos-objetivo. O manejo das características dos textos constituiu uma variável observada e controlada pelo professor, apesar de não ter sido objeto de verificação experimental.

Outra variável manejada para desenvolver os comportamentos-objetivo que envolvem a indicação de processos consistiu na apresentação de conseqüências para as ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes. Tais conseqüências informativas foram planejadas para serem apresentadas quando as respostas apresentadas pelos aprendizes fossem incorretas ou incompletas (Ver Capítulo 7). Mas, mesmo quando ela foi apresentada para a ocorrência correta de um comportamento apresentada pelo aprendiz, tal conseqüência produziu importantes decorrências. Na Figura 11.12 é apresentado um exemplo disso. Nessa figura, o desempenho de Heloísa na terceira oportunidade é constituído pelo valor "10 - Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas" e, após a apresentação de conseqüências informativas aos comportamentos apresentados pelos aprendizes, o valor do desempenho é "11 – Nomeia quatro critérios a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas e nomeia corretamente outros dois critérios básicos para avaliar unidades básicas de informações, entre elas, as premissas de um argumento". A apresentação de conseqüências informativas, mesmo tendo sido planejadas como recurso a ser apresentado para desempenhos incompletos ou incorretos dos aprendizes, constitui um recurso que viabiliza desenvolver os comportamentos dos aprendizes apresentados com graus satisfatórios de correção e perfeição.

A avaliação da eficiência das contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes de um comportamento-objetivo foi constituída, no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", da proposição dos valores de desempenho a partir dos quais as ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes foram medidas. Tal proposição

consiste em um relevante resultado do processo "programação de ensino". A proposição de valores de desempenho aumenta a probabilidade de o professor ficar sob controle das características do repertório comportamental apresentado pelo aprendiz, o que aumenta a probabilidade de o professor realizar, pelo menos, dois processos distintos: identificar o grau de "distância" entre a ocorrência do comportamento-objetivo apresentado pelos aprendizes e as características constituintes do comportamento-objetivo e, conseqüentemente, oferecer condições de ensino complementares às ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por eles. Além disso, a avaliação das ocorrências dos comportamentos apresentados aumenta a clareza do professor a respeito do tipo de conseqüência a ser apresentada às ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes.

A avaliação do desempenho dos aprendizes de comportamentos que envolvem a "indicação de tipos de processos", realizada de modo contínua no Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações" viabiliza concluir que as contingências de ensino planejadas para desenvolver tais comportamentos-objetivo são eficientes, uma vez que os aprendizes do programa foram capacitados a apresentar ocorrências desses comportamentos-objetivo com graus satisfatórios de correção e perfeição. Há, entretanto, possíveis aperfeiçoamentos a serem realizados em tais contingências, como a garantia de oportunidades para todos os aprendizes apresentarem ocorrências do comportamento-objetivo e garantia da apresentação de condições de ensino adicionais e complementares para o caso dos aprendizes do programa que não apresentarem ocorrências dos comportamentos-objetivo com os valores mínimos desejáveis para eles participarem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

11.2. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de onze comportamentos que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os onze comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "caracterizar discurso com função informativa", "caracterizar discurso com função expressiva", "caracterizar discurso com função diretiva", "caracterizar discursos narrativos", "caracterizar discursos descritivos", "caracterizar discursos dissertativos", "caracterizar o que é um argumento", "caracterizar o que é a conclusão de um argumento", "caracterizar o que são as premissas de um argumento", "caracterizar argumentos dedutivos" e "caracterizar argumentos indutivos".

Na Tabela 11.8 são mostrados 10 possíveis valores a serem atribuídos às ocorrências do comportamento "Caracterizar discurso com função informativa" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades construídas para desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Esses valores foram derivados das características dos comportamentos apresentados pelos aprendizes nas atividades construídas para desenvolvimento desse comportamento-objetivo e estão seqüenciados em ordem crescente de correção e de perfeição.

Alguns dos valores que aparecem na Tabela 11.8 são os seguintes: "1 - Não caracteriza a função", "5 - Caracteriza a função de maneira redundante e por meio de possíveis formatos com que discursos informativos podem ser apresentados", "6 - Caracteriza a função por meio de características secundárias", "9 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função" e o valor "10 - Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias". O valor 9, que está em negrito, corresponde ao valor mínimo desejável para que os

aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.8

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias	10
Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função	**9**
Caracteriza a função, mas sem distinguir as características nucleares da função das características secundárias	8
Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função	7
Caracteriza a função por meio de características secundárias	6
Caracteriza a função de maneira redundante e por meio de possíveis formatos com que discursos informativos podem ser apresentados	5
Caracteriza a função de maneira redundante	4
Caracteriza equivocadamente a função, por meio de características que não aquelas apresentadas pela função	3
Cita a função, sem caracterizá-la	2
Não caracteriza a função	1

Os dados apresentados na Figura 11.13 consistem no desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas atividades de ensino construídas para o desenvolvimento do comportamento "Caracterizar discurso com função informativa". Os valores com base nos quais foram medidas as ocorrências de comportamentos apresentados por elas constam na Tabela 11.8.

Na eixo das ordenadas da Figura 11.13, constam os valores a partir dos quais o desempenho dos aprendizes do Programa foi medido. Em negrito e com um traço, está indicado o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. No eixo das abcissas, constam as três oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram

ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa": entrevista, Unidade 1 e Unidade 2 no caso de Heloísa; e entrevista, unidade 1 e Unidade 4 no caso de Patrícia. Na entrevista, o desempenho das aprendizes foi medido a partir de respostas verbais. Nas demais oportunidades, o desempenho dos aprendizes foi medido a partir dos produtos dos exercícios que eles realizavam. As duas primeiras oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistem na linha de base. A terceira oportunidade constitui a oportunidade após a condição de ensino oferecida. Na figura, a linha tracejada vertical corresponde à condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo. Tal condição consistiu na leitura de um texto e em exercícios realizados para desenvolvimento do comportamento-objetivo.

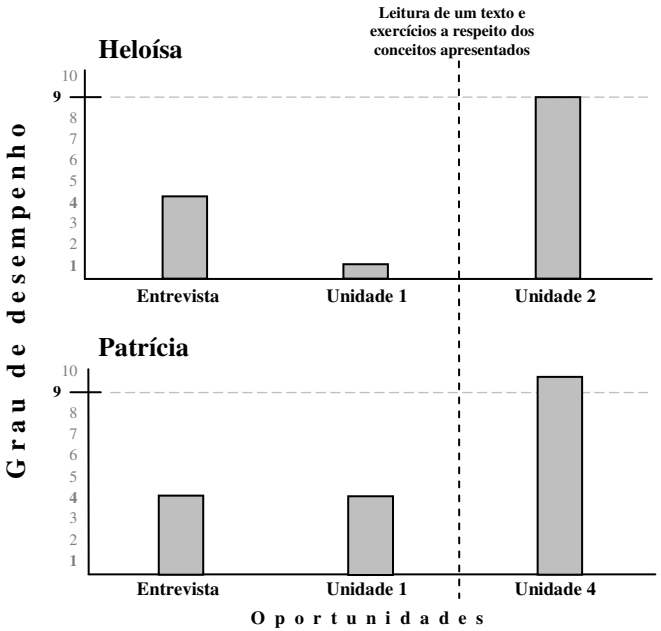


Figura 11.13. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

De acordo com a Figura 11.13, o desempenho de Heloísa na primeira oportunidade é constituído pelo valor “4 - Caracteriza a função de maneira redundante”. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz consiste no valor “1 - Não caracteriza a função”. Após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é o valor “9 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função”, o mínimo desejável para que ela pudesse participar de atividades de ensino construídas para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou o comportamento-objetivo “Caracterizar discurso com função informativa” e que consistiram na linha de base, o desempenho da aprendiz Patrícia é constituído pelo valor “4 - Caracteriza a função de maneira redundante”. Após a condição de ensino oferecida, o comportamento da aprendiz foi medido pelo valor “10 - Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias”, valor acima do mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Tabela 11.9 são apresentados os 13 valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências dos comportamentos “Caracterizar discurso com função expressiva” apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” nas atividades construídas para desenvolver esse comportamento-objetivo.

Alguns dos valores apresentados na Tabela 11.9 são: “1 - Não caracteriza a função”, “2 - Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la”, “3 - Cita a função, sem caracterizá-la”, “9 - Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função e por meio de possíveis formatos com que discursos expressivos podem ser apresentados”, “12 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função” e “13 - Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias”. Em negrito, consta o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” participem de atividades de ensino orientadas para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.9

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias	13
Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função	**12**
Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função, mas uma das características é citada de maneira genérica	11
Caracteriza a função, mas sem distinguir as características nucleares da função das características secundárias	10
Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função e por meio de possíveis formatos com que discursos expressivos podem ser apresentados	9
Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função	8
Caracteriza a função por meio de características secundárias	7
Caracteriza a função de maneira redundante e por meio de possíveis formatos com que discursos informativos podem ser apresentados	6
Caracteriza a função de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente a função, por meio de características que não aquelas apresentadas pela função	4
Cita a função, sem caracterizá-la	3
Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la	2
Não caracteriza a função	1

Na Figura 11.14, consta o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em relação ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva" nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências de tal comportamento foi requerida. Os possíveis valores a serem atribuídos ao comportamento apresentado pelos aprendizes nas atividades para desenvolver esse comportamento-objetivo estão mostradas na Tabela 11.9. Por meio das duas linhas verticais tracejadas que constam na Figura 11.14, estão indicadas as condições de ensino oferecidas para desenvolver o comportamento-objetivo. A primeira

intervenção é constituída pela leitura de um texto e por exercícios acerca dos conceitos que constituem o texto e que são relacionados ao comportamento-objetivo. A segunda intervenção consiste em conseqüências informativas apresentadas pelo professor.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "Caracterizar discurso com função expressiva" em quatro oportunidades. As duas primeiras consistiram na linha de base; as demais, nas oportunidades após as condições de ensino oferecidas. Na primeira oportunidade, consta que o desempenho da aprendiz é de "8 - Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função". Na segunda oportunidade, o desempenho de Heloísa diminuiu e é constituído pelo valor: "2 - Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz volta a ser constituído pelo valor "8 - Caracteriza a função de maneira parcialmente correta, fazendo referência a apenas um dos dois núcleos do que define essa função". Após a segunda condição de ensino, o desempenho da aprendiz é o valor mínimo desejável para que ela participasse de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo: "12 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função".

De acordo com o que aparece na Figura 11.14, Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva" em três oportunidades. As duas primeiras são a linha de base. A terceira oportunidade foi realizada após a condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo. Nas duas primeiras oportunidades, é mostrado que o desempenho de Patrícia é o valor "2 - Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la". Após a condição de ensino, o comportamento apresentado por Patrícia é medido por meio de um valor mais correto e perfeito que o mínimo desejável para ela participar de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo. O valor do desempenho de Patrícia na terceira oportunidade é o valor "13 - Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias".

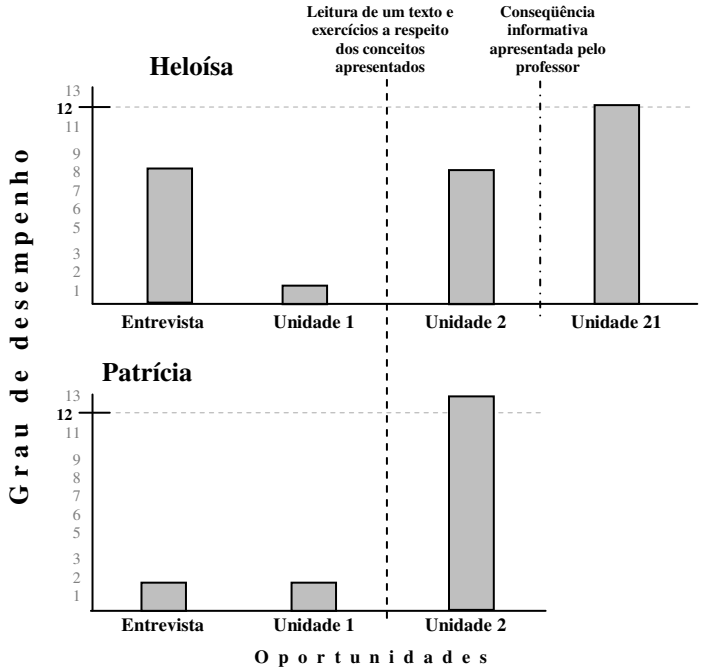


Figura 11.14. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.10, são mostrados 13 possíveis valores a serem atribuídos às ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva".

Além do valor "10 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função", que corresponde ao valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo, também aparecem na Tabela 11.10 os valores

"1 - Não caracteriza a função", "2 - Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la", "4 - Caracteriza equivocadamente a função, por meio de características que não aquelas apresentadas pela função", "11 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função, e indica possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados" e o valor "13 - Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias, e indica possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados".

TABELA 11.10

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias, e indica possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados	13
Caracteriza corretamente a função, distinguindo as características nucleares da função das características secundárias	12
Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função, e indica possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados	11
Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função	**10**
Caracteriza corretamente a função, citando características nucleares da função, mas também características genéricas	9
Caracteriza a função, mas sem distinguir as características nucleares da função das características secundárias	8
Caracteriza a função por meio de características secundárias	7
Caracteriza a função de maneira redundante e por meio de possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados	6
Caracteriza a função de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente a função, por meio de características que não aquelas apresentadas pela função	4
Cita a função, sem caracterizá-la	3
Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la	2
Não caracteriza a função	1

Na Figura 11.15, está apresentado o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva". O comportamento apresentado pelas aprendizes em relação a esse comportamento-objetivo foi medido de acordo com os valores que constam na Figura 11.15.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva", o valor do desempenho de Heloísa é "2- Cita a função, por meio de outro nome que não o usual, sem caracterizá-la". Na

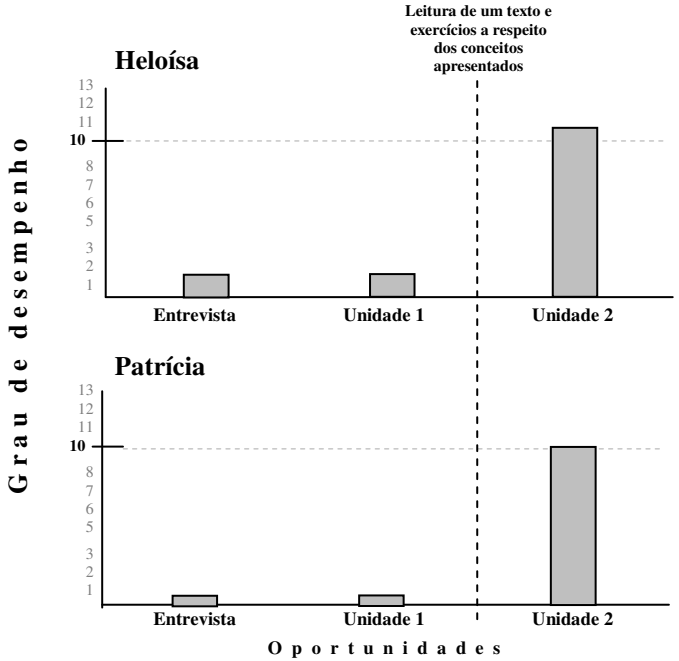


Figura 11.15. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

terceira oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "11- Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função, e indica possíveis formatos com que discursos diretivos podem ser apresentados", um valor acima do mínimo desejável para ela participar de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia, nas duas primeiras oportunidades consiste no valor "1 - Não caracteriza a função". Após a condição de ensino oferecida, o desempenho dessa aprendiz aumenta de correção e perfeição e é constituído pelo valor "10 - Caracteriza corretamente a função, citando as características nucleares da função", o mínimo desejável para que ela participe de atividades orientadas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

Os dados que são mostrados na Tabela 11.11 constituem os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento "caracterizar discursos narrativos" apresentados pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Entre os valores que são mostrados na Tabela 11.11, estão os seguintes: "1 - Não caracteriza o tipo de discurso", "2 - Caracteriza equivocadamente o tipo de discurso, por meio de características irrelevantes que não aquelas apresentadas pelo tipo de discurso" e "6 - Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante e a partir de uma variável mais específica que a que caracteriza o tipo de discurso". Em negrito, há o valor "9 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso", que representa o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo constituintes do Programa. Também é mostrado na tabela o valor "10 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias", valor mais correto e perfeito que o mínimo desejável para os aprendizes participem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.11

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos narrativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias	10
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso	**9**
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso, mas citando outra característica secundária, que não necessariamente é apresentada pelo tipo de discurso	8
Caracteriza o tipo de discurso a partir de uma variável mais específica que a que caracteriza o tipo de discurso	7
Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante e a partir de uma variável mais específica que a que caracteriza o tipo de discurso	6
Caracteriza o tipo de discurso por meio de características secundárias	5
Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante e cita outra característica secundária	4
Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante	3
Caracteriza equivocadamente o tipo de discurso, por meio de características irrelevantes que não aquelas apresentadas pelo tipo de discurso	2
Não caracteriza o tipo de discurso	1

Na Figura 11.16, é representado o valor do desempenho das ocorrências do comportamento "caracterizar função narrativa" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas múltiplas oportunidades em que a apresentação desse comportamento-objetivo foi requerida. Os valores com base nos quais as ocorrências desse comportamento foram medidas constam na Tabela 11.11.

Na Figura 11.16, há duas linhas verticais tracejadas. Elas representam as duas condições de ensino oferecidas para desenvolver o comportamento-objetivo. A primeira dessas condições, apresentada entre a segunda e a terceira oportunidades para as duas aprendizes, consiste na leitura de um texto e em exercícios a respeito dos conceitos

apresentados. A segunda intervenção é constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor e foi apresentada apenas sobre o desempenho de Heloísa entre a terceira e a quarta oportunidades nas quais foram requeridas ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar função narrativa".

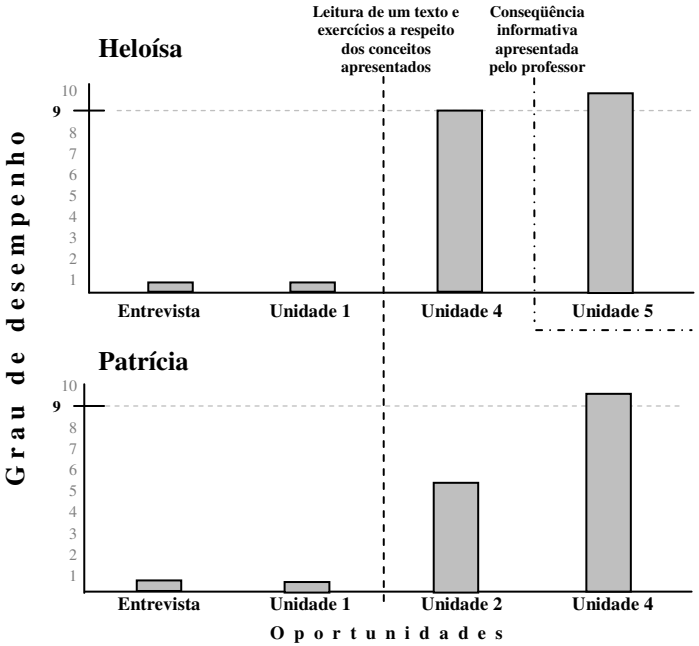


Figura 11.16. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discursos narrativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar discursos narrativos", o desempenho de Heloísa consiste no valor "1 - Não caracteriza o tipo de discurso". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa é "9 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica

nuclear do tipo de discurso". Na terceira oportunidade, após a segunda intervenção, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "10 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias".

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento "caracterizar discursos narrativos", o desempenho de Patrícia é "1 - Não caracteriza o tipo de discurso". Após a única condição de ensino oferecida sobre o comportamento dessa aprendiz, o valor com o qual tal comportamento é medido é o valor "6 - Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante e a partir de uma variável mais específica que a que caracteriza o tipo de discurso". Na segunda oportunidade após a condição de ensino, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "10 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias", valor mais correto e perfeito que o mínimo desejável para que ela participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Tabela 11.12, são apresentados os possíveis valores a serem atribuídos às ocorrências do comportamento "caracterizar discursos descritivos" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Alguns dos valores que constam na Tabela 11.12 são os seguintes: "2 - Caracteriza equivocadamente o tipo de discurso, por meio de características irrelevantes que não aquelas apresentadas pelo tipo de discurso", "6 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso", "7 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias" e "9 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias e citando características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso".

TABELA 11.12

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos descritivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias e citando características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso	9
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso e as características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso	8
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias	7
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso	**6**
Caracteriza o tipo de discurso de maneira parcialmente correta	5
Caracteriza o tipo de discurso por meio de características secundárias	4
Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante	3
Caracteriza equivocadamente o tipo de discurso, por meio de características irrelevantes que não aquelas apresentadas pelo tipo de discurso	2
Não caracteriza o tipo de discurso	1

Os dados que aparecem na Figura 11.17 representam o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas atividades orientadas para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar discursos descritivos". O desempenho dos aprendizes do Programa apresentado em relação a esse comportamento-objetivo foi medido com base nos valores apresentados na Tabela 11.11.

Na entrevista, a primeira oportunidade na qual Heloísa apresentou o comportamento-objetivo "caracterizar discursos descritivos", seu desempenho foi apresentado sob o valor "1 - Não caracteriza o tipo de discurso". Na segunda oportunidade, na Unidade 1, o valor do desempenho de Heloísa foi "3 - Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante". Após a primeira condição de ensino oferecida,

o desempenho dessa aprendiz aumentou de sofisticação e adquiriu o valor "8 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso e as características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso". Após a segunda condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa aumentou de correção e consiste no valor "9 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias e citando características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso".

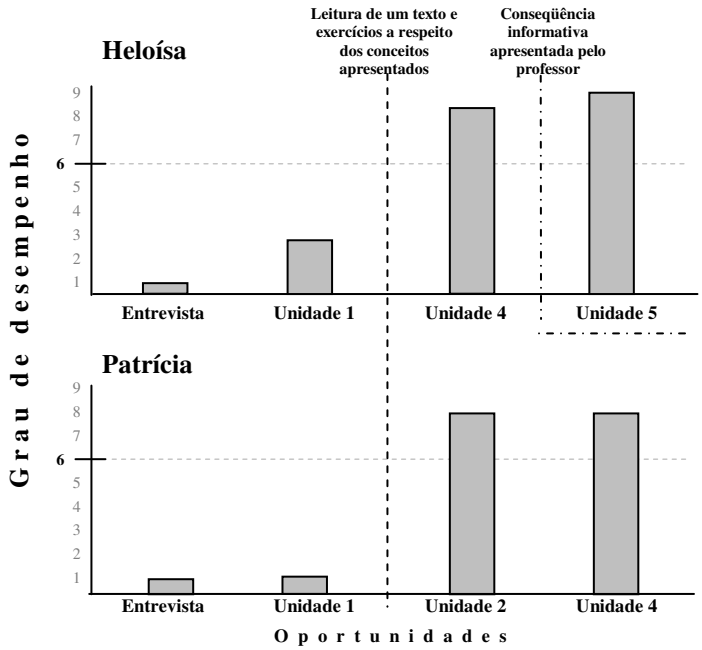


Figura 11.17. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discursos descritivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Nas duas primeiras nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar discursos descritivos", o

desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza o tipo de discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, Patrícia apresentou mais duas ocorrências do comportamento-objetivo. Nelas, o desempenho dessa aprendiz é de "8 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso e as características que não podem ser apresentadas por esse tipo de discurso".

Na Tabela 11.13 são mostrados sete possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento "caracterizar discursos dissertativos" apresentadas pelas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas oportunidades em que a apresentação desse comportamento-objetivo foi requerida.

Alguns dos valores apresentados na Tabela 11.13 são os seguintes: "1- Não caracteriza o tipo de discurso", "4 - Caracteriza o tipo de discurso por meio de características secundárias", "6 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso" e "7 - Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias".

TABELA 11.13

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos dissertativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias	7
Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso	**6**
Caracteriza o tipo de discurso de maneira parcialmente correta	5
Caracteriza o tipo de discurso por meio de características secundárias	4
Caracteriza o tipo de discurso de maneira redundante	3
Caracteriza equivocadamente o tipo de discurso, por meio de características irrelevantes que não aquelas apresentadas pelo tipo de discurso	2
Não caracteriza o tipo de discurso	1

Os dados que são mostrados na Figura 11.19 consistem no desempenho de Heloísa e Patrícia em relação ao comportamento-objetivo "caracterizar discursos dissertativos" nas diversas oportunidades do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Os valores utilizados para medir as ocorrências desse comportamento-objetivo apresentadas pelas aprendizes constam na Tabela 11.13.

As linhas verticais tracejadas que aparecem na Figura 11.18 representam as condições de ensino oferecidas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. São mostradas duas condições de ensino sobre as ocorrências de comportamentos apresentadas por Heloísa; a primeira delas constituída por leitura de um texto e realização de exercícios acerca dos conceitos apresentados e a segunda, por conseqüência informativa apresentada pelo professor. Sobre o comportamento apresentado por Patrícia, por sua vez, são mostradas três condições de ensino: a primeira consiste em leitura de um texto e em exercícios a respeito dos conceitos apresentados, enquanto a segunda e a terceira condições de ensino são constituídas por conseqüências informativas apresentadas pelo professor.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar discursos dissertativos", o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1 – Não caracteriza o tipo de discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, na terceira oportunidade, o desempenho dessa aprendiz é o valor "6 – Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso", o mínimo desejável para as aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo. Após a segunda condição de ensino, o desempenho da aprendiz é "7 – Caracteriza corretamente o tipo de discurso, distinguindo as características nucleares do tipo de discurso das características secundárias", valor além do mínimo desejável para ela participar de atividades construídas para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais a aprendiz Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar discursos dissertativos", a medida de desempenho atribuída às ocorrências desse comportamento consistiu no valor "1 – Não caracteriza o tipo de discurso". Após a primeira condição de ensino, Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em duas

oportunidades: na Unidade 2 e na Unidade 4. O desempenho da aprendiz nessas oportunidades é de, respectivamente, “6 – Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso” e “5 - Caracteriza o tipo de discurso de maneira parcialmente correta”. Após a primeira vez em que o professor apresentou conseqüência informativas ao desempenho da aprendiz, o desempenho da aprendiz é constituído pelo mesmo valor: “5 - Caracteriza o tipo de discurso de maneira parcialmente correta”. Após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, na Unidade 25, o desempenho de Patrícia consiste no valor “6 – Caracteriza corretamente o tipo de discurso, citando a característica nuclear do tipo de discurso”.

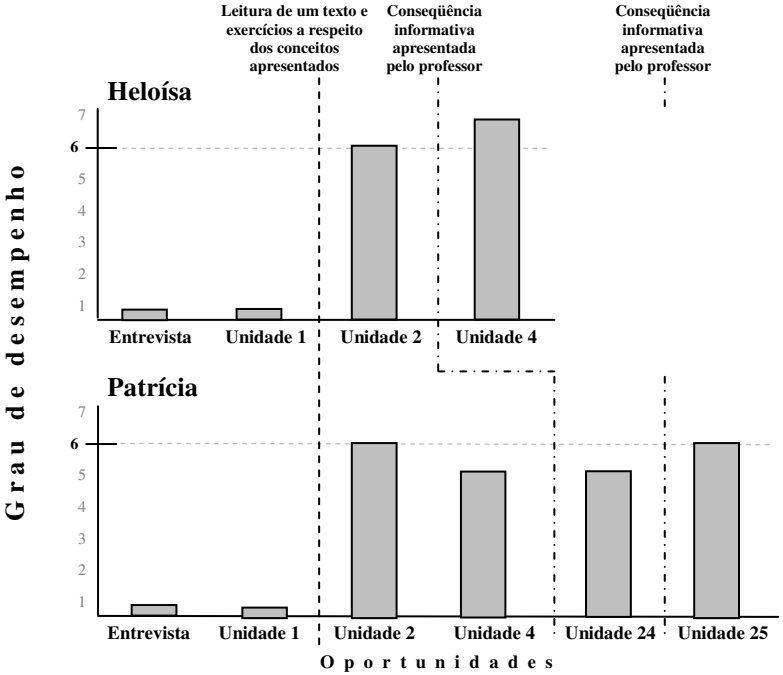


Figura 11.18. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar discursos dissertativos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.14, constam 14 possíveis valores utilizados para medir as ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é um argumento” apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” nas oportunidades nas quais a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida.

Alguns dos valores apresentados na Tabela 11.14 são os valores: “1 - Não caracteriza o que é um argumento”, “5 - Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas”, “3 - Caracteriza equivocadamente o que é um argumento por meio de variáveis que não são apresentadas por esse tipo de construção discursiva” e o valor “10 - Caracteriza corretamente o que é um argumento, mas por meio de outras expressões que não as usuais e sem distinção entre as variáveis nucleares desse tipo de construção discursiva e as variáveis secundárias”. Em negrito, está o valor “13 - Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares”, o mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo do Programa. Há ainda um valor mais correto e perfeito que esse. É o valor “14 - Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares e cita relações entre suas partes constituintes”.

TABELA 11.14

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares e cita relações entre suas partes constituintes	14
Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares	**13**
Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares, mas por meio de outras expressões que não as usuais ("premissas" e "conclusão")	12
Caracteriza corretamente o que é um argumento, mas sem distinção entre as variáveis nucleares desse tipo de construção discursiva e as variáveis secundárias	11
Caracteriza corretamente o que é um argumento, mas por meio de outras expressões que não as usuais e sem distinção entre as variáveis nucleares desse tipo de construção discursiva e as variáveis secundárias	10
Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares, mas utiliza um conceito relativo à caracterização de um argumento de maneira equivocada	9
Caracteriza o que é um argumento com ênfase em uma de suas partes constituintes	8
Caracteriza o que são argumentos por meio de variáveis secundárias	7
Caracteriza o que é um argumento de maneira redundante	6
Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas	5
Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas relacionadas apenas a uma de suas partes constituintes	4
Caracteriza equivocadamente o que é um argumento por meio de variáveis que não são apresentadas por esse tipo de construção discursiva	3
Cita informações relativas a fenômenos relacionados a argumentos	2
Não caracteriza o que é um argumento	1

Na Figura 11.19, aparece o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", nas atividades construídas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento". Os possíveis valores do desempenho dos aprendizes em relação a esse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.14.

Na Figura 11.19, as linhas tracejadas verticais representam as condições de ensino oferecidas para desenvolver o comportamento-objetivo. Duas condições de ensino foram oferecidas para desenvolver o comportamento de Heloísa e três, para desenvolver o comportamento de Patrícia. A primeira condição oferecida consistiu na leitura de um texto e em exercícios acerca de conceitos relativos ao comportamento-objetivo. A segunda, em conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Essas duas condições estão apresentadas em relação ao comportamento de Heloísa e Patrícia. Outra condição é apresentada apenas sobre o comportamento de Patrícia: a leitura de um texto onde os argumentos são diferenciados de "explicações".

O desempenho de Heloísa na primeira oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento "caracterizar o que é um argumento" é o valor "1 - Não caracteriza o que é um argumento". Na segunda oportunidade, durante a Unidade 3, o comportamento apresentado pela aprendiz foi medido a partir do valor "8 - Caracteriza o que é um argumento com ênfase em uma de suas partes constituintes". Esse também é o valor do desempenho da aprendiz após a primeira condição de ensino, na Unidade 6. Na quarta oportunidade, na Unidade 21, após a segunda condição de ensino, constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor mínimo desejável para a aprendiz participar de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Esse valor é o "13 - Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento" em cinco oportunidades. Nas duas primeiras oportunidades, na entrevista e na Unidade 5, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "8 - Caracteriza o que é um argumento com ênfase em uma de suas partes constituintes". Na terceira oportunidade, na Unidade 8, após a primeira condição de ensino oferecida, consta que o desempenho de Patrícia é o valor "13 - Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares". Esse é também o valor apresentado pelo desempenho dessa aprendiz na quarta oportunidade, na Unidade 9, após a segunda condição de ensino oferecida. Após a terceira condição de ensino oferecida, na quinta oportunidade em que a aprendiz apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho dela consiste no

valor “14 - Caracteriza corretamente o que é um argumento por meio de variáveis nucleares e cita relações entre suas partes constituintes”.

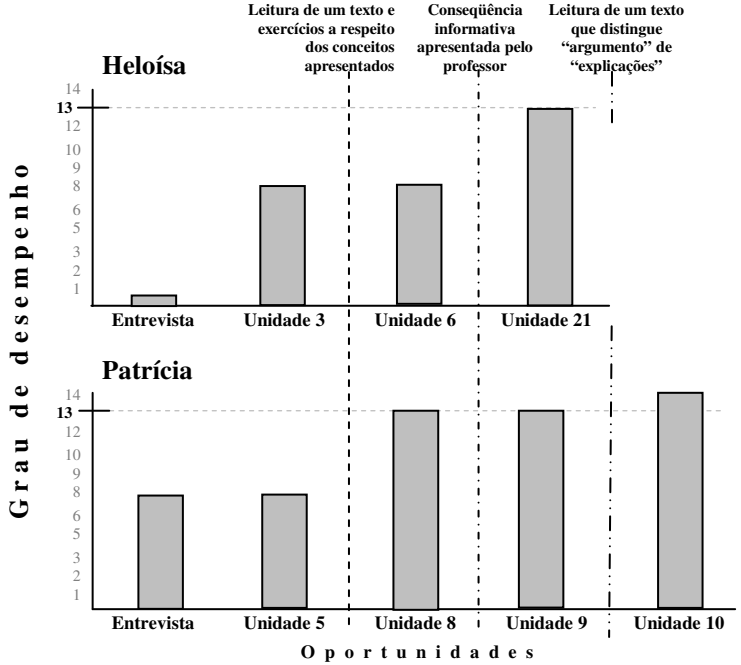


Figura 11.19. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é um argumento” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.15, são mostrados nove possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências dos comportamentos “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento” apresentadas pelos aprendizes do Programa. Alguns desses valores são os seguintes: “1 - Não caracteriza o que é a conclusão de um argumento”, “7 - Caracteriza corretamente no que consiste a conclusão de um argumento, mas sem distinção entre as variáveis nucleares e as secundárias dessa parte de um

argumento", "8 - Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares" e "9 - Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita possíveis características dela considerando a relação da conclusão com as premissas de um argumento". Em negrito, está o valor mínimo desejável do desempenho relativo ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento" para que os aprendizes do Programa participem de atividades de ensino construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.15

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita possíveis características dela considerando a relação da conclusão com as premissas de um argumento	9
Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares	**8**
Caracteriza corretamente no que consiste a conclusão de um argumento, mas sem distinção entre as variáveis nucleares e as secundárias dessa parte de um argumento	7
Caracteriza o que é a conclusão de um argumento de maneira parcialmente correta, por meio de variáveis nucleares	6
Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas	5
Caracteriza genericamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis secundárias	4
Caracteriza equivocadamente o que é a conclusão de um argumento, por meio de variáveis irrelevantes	3
Confunde conclusão de um argumento com premissa de um argumento	2
Não caracteriza o que é a conclusão de um argumento	1

Na Figura 11.20, são apresentados os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas atividades orientadas para desenvolver o

comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento”. Os valores com base nos quais os desempenhos relativos a esse comportamento-objetivo foram medidos constam na Tabela 11.15.

Na Figura 11.20, é mostrado que tanto Heloísa quanto Patrícia apresentaram ocorrências do comportamento “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento” em três oportunidades. As duas primeiras oportunidades são a linha de base. A terceira é a oportunidade realizada após a condição de ensino oferecida, constituída leitura de um texto e a realização de exercícios relacionados a conceitos relacionados ao comportamento-objetivo a ser desenvolvido. . Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento”, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza o que é a conclusão de um argumento”. Na segunda oportunidade, durante a Unidade 3, o valor do desempenho de Heloísa é de “4 - Caracteriza genericamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis secundárias”. Após a condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa consiste no valor “8 - Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares”, o valor mínimo desejável para que ela participe de atividades para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento”, o desempenho de Patrícia é de “4 - Caracteriza genericamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis secundárias”. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “5 - Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas”. A terceira oportunidade na qual Patrícia apresentou ocorrências do comportamento “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento” foi após a condição de ensino oferecida. Nessa oportunidade, o comportamento dessa aprendiz foi medido por meio do valor “9 - Caracteriza corretamente o que é a conclusão de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita possíveis características dela considerando a relação da conclusão com as premissas de um argumento”, um valor mais correto e perfeito que o valor mínimo desejável para que ela participe de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

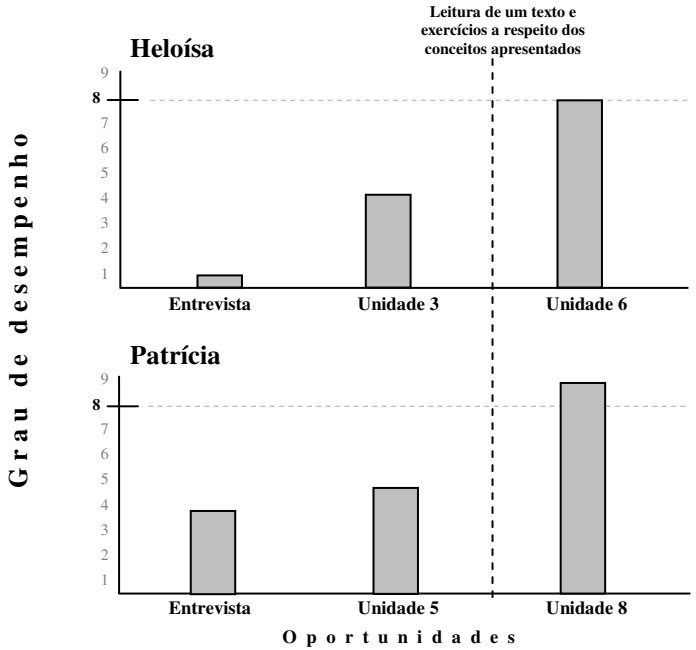


Figura 11.20. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Os 10 valores de desempenho apresentados na Tabela 11.16 são os possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento "Caracterizar o que são as premissas de um argumento" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Alguns dos valores que aparecem na tabela são: "1 - Não caracteriza o que é a premissa de um argumento", "6 - Caracteriza o que é a premissa de um argumento de maneira parcialmente correta, por meio de variáveis nucleares", "7- Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento, mas sem distinção entre as variáveis nucleares e as secundárias dessa parte de um argumento". O valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-

objetivo é o valor "9 - Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares". Há ainda um valor mais correto e perfeito do que esse. É o valor de desempenho "10 - Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita corretamente outras informações complementares em relação ao que caracteriza a premissa de um argumento".

TABELA 11.16

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que são as premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita corretamente outras informações complementares em relação ao que caracteriza a premissa de um argumento	10
Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares	**9**
Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares, mas utiliza um verbo equivocado para fazer referência à relação entre as premissas e a conclusão de um argumento	8
Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento, mas sem distinção entre as variáveis nucleares e as secundárias dessa parte de um argumento	7
Caracteriza o que é a premissa de um argumento de maneira parcialmente correta, por meio de variáveis nucleares	6
Caracteriza o que é um argumento por meio de metáforas	5
Caracteriza o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis secundárias	4
Caracteriza equivocadamente o que é a premissa de um argumento, por meio de variáveis irrelevantes	3
Confunde premissa de um argumento com a conclusão de um argumento ou com o próprio argumento	2
Não caracteriza o que é a premissa de um argumento	1

O desempenho das aprendizes Heloísa e Patrícia, do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", nas atividades que objetivaram o desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar o que são as premissas de um argumento" aparecem na Figura 11.21. Os valores a partir dos quais as ocorrências do comportamento-objetivo apresentados pelas aprendizes foram medidas estão apresentadas na Tabela 11.16.

Na primeira oportunidade na qual Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que são as premissas de um argumento", o desempenho dela é o valor "1 - Não caracteriza o que é a premissa de um argumento". Na segunda oportunidade, durante a Unidade 3, o valor do desempenho de Heloísa consiste no valor "3 - Caracteriza equivocadamente o que é a premissa de um argumento, por meio de variáveis irrelevantes". Após a condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa foi constituído pelo valor "8 - Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares, mas utiliza um verbo equivocado para fazer referência à relação entre as premissas e a conclusão de um argumento", um valor aquém do mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Patrícia também apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que são as premissas de um argumento" em três oportunidades: na entrevista, na Unidade 5 e na Unidade 8. Na primeira delas, aparece que o valor do desempenho dessa aprendiz foi constituído pelo valor "2 - Confunde premissa de um argumento com a conclusão de um argumento ou com o próprio argumento". Na segunda oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho dela é o valor "1 - Não caracteriza o que é a premissa de um argumento". Após a condição de ensino oferecida, o valor atribuído ao comportamento apresentado por Patrícia é o valor "10 - Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita corretamente outras informações complementares em relação ao que caracteriza a premissa de um argumento", um valor maior que o mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

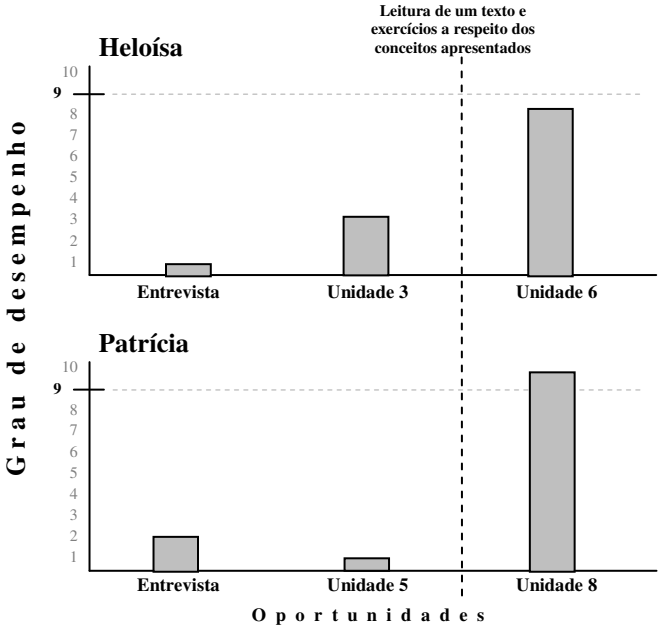


Figura 11.21. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que são as premissas de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Na Tabela 11.17 são mostrados 11 valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar argumentos dedutivos" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades orientadas para desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Alguns desses valores são: "1 - Não caracteriza o que são argumentos dedutivos", "5 - Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis secundárias e por meio de variáveis que não precisam constar nesse tipo de argumento", "6 - Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis que não viabilizam distinguir esse tipo de argumento dos argumentos indutivos", "10 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos, mas sem distinção entre as variáveis nucleares

desse tipo de argumento e as variáveis secundárias" e "11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares". Esse último valor, representado em negrito na Tabela 11.17, é o valor mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.17

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos dedutivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares	**11**
Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos, mas sem distinção entre as variáveis nucleares desse tipo de argumento e as variáveis secundárias	10
Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre argumentos dedutivos e indutivos	9
Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos, mas cita variáveis que não precisam constar nesse tipo de argumento	8
Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis secundárias	7
Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis que não viabilizam distinguir esse tipo de argumento dos argumentos indutivos	6
Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis secundárias e por meio de variáveis que não precisam constar nesse tipo de argumento	5
Não caracteriza o que são argumentos dedutivos, apenas cita critérios (pouco claros) que o caracterizam	4
Caracteriza de maneira redundante o que são argumentos dedutivos	3
Caracteriza equivocadamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis irrelevantes	2
Não caracteriza o que são argumentos dedutivos	1

Na Figura 11.22, aparecem os desempenhos de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, em relação ao comportamento-objetivo “caracterizar argumentos dedutivos”. As duas linhas verticais tracejadas que são mostradas nessa figura consistem nas condições de ensino oferecidas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. A primeira delas é constituída pela leitura de um texto e exercícios a respeito dos conceitos apresentados. A segunda, por conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Os valores a partir dos quais as ocorrências do comportamento apresentado por elas foram medidas constam na Tabela 11.17.

O desempenho de Heloísa na entrevista, a primeira oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar argumentos dedutivos”, é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza o que são argumentos dedutivos”. Na segunda oportunidade, durante a Unidade 8, o desempenho dessa aprendiz é o valor “3 - Caracteriza de maneira redundante o que são argumentos dedutivos”. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa consiste no valor “9 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre argumentos dedutivos e indutivos”. Após a segunda condição de ensino oferecida, na Unidade 9, foi atribuída à quarta ocorrência do comportamento-objetivo apresentada por Heloísa o valor “11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares”, o valor mínimo desejável para que ela participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Conforme consta na Figura 11.22, o desempenho de Patrícia na primeira oportunidade é o valor “1 - Não caracteriza o que são argumentos dedutivos”. Na segunda oportunidade, durante a Unidade 11, o desempenho dela é constituído pelo valor “7 - Caracteriza o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis secundárias”. Após a primeira condição de ensino oferecida, foi atribuído à ocorrência do comportamento apresentado pela aprendiz o valor “9 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre argumentos dedutivos e indutivo” nas duas oportunidades seguintes. Na quinta oportunidade na qual Patrícia apresentou ocorrências do

comportamento-objetivo, após a segunda condição de ensino oferecida, o desempenho dela é constituído pelo valor "11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares", o mínimo desejável para que ela participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

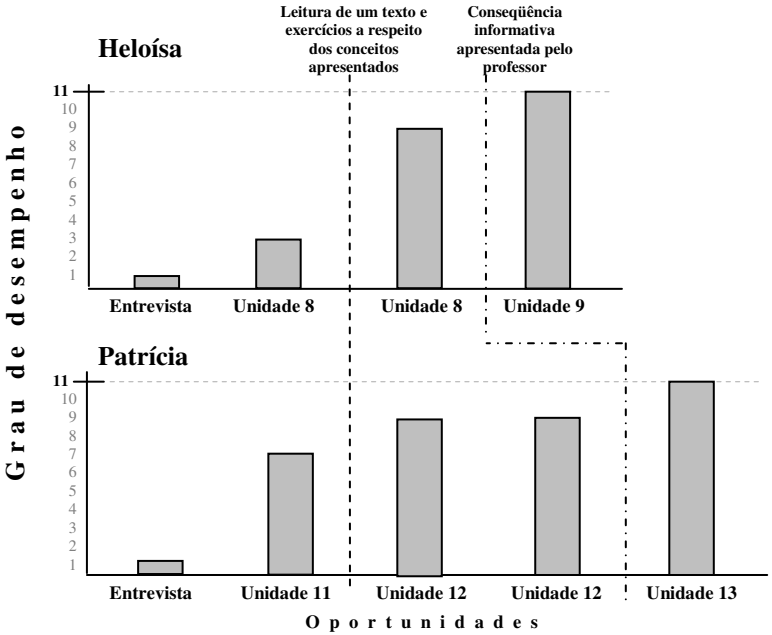


Figura 11.22. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos dedutivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.18, constam 12 possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar argumentos indutivos" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas múltiplas oportunidades nas que a apresentação desse comportamento foi requerida. Alguns dos valores que aparecem são os seguintes: "1 - Não caracteriza o que são

argumentos indutivos", "2 - Caracteriza equivocadamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis irrelevantes", "5 - Caracteriza o que são argumentos indutivos por meio de variáveis que não viabilizam distinguir esse tipo de argumento dos argumentos dedutivos", "11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares" e "12 - Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares e cita outras características importantes de um argumento indutivo".

TABELA 11.18

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos indutivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares e cita outras características importantes de um argumento indutivo	12
Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares	**11**
Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos, mas sem distinção entre as variáveis nucleares desse tipo de argumento e as variáveis secundárias	10
Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre argumentos dedutivos e indutivos	9
Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos, mas cita variáveis que não precisam constar nesse tipo de argumento	8
Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares, mas também de maneira redundante e por meio de variáveis secundárias	7
Caracteriza o que são argumentos indutivos por meio de variáveis secundárias	6
Caracteriza o que são argumentos indutivos por meio de variáveis que não viabilizam distinguir esse tipo de argumento dos argumentos dedutivos	5
Não caracteriza o que são argumentos indutivos, apenas cita critérios (pouco claros) que o caracterizam	4
Caracteriza de maneira redundante o que são argumentos indutivos	3
Caracteriza equivocadamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis irrelevantes	2
Não caracteriza o que são argumentos indutivos	1

Os dados que são mostrados na Figura 11.23 constituem o desempenho de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, nas diversas oportunidades nas quais a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar argumentos indutivos” foi requerida. A aprendiz Patrícia apresentou ocorrências do comportamento em cinco oportunidades. As duas primeiras oportunidades para as duas aprendizes consistem na linha de base. As demais, são oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento após as condições de ensino oferecidas. Essas condições são representadas na figura por meio de linhas verticais tracejadas. Há na figura duas condições de ensino. A primeira delas consiste na leitura de um texto e em exercícios acerca dos conceitos apresentados. A segunda, em conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Os valores com base nos quais as ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas pelas aprendizes foram medidas estão mostrados na Tabela 11.18.

Na duas primeiras oportunidades na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar argumentos indutivos”, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza o que são argumentos indutivos”. Após isso, foi oferecida a primeira condição de ensino. O valor do desempenho da aprendiz na oportunidade após isso é de “9 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre argumentos dedutivos e indutivos”. Após a segunda condição, o desempenho dela é constituído pelo valor “11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares”, que consiste no valor mínimo desejável para a aprendiz participar de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia nas duas primeiras oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar argumentos indutivos” é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza o que são argumentos indutivos”. Após a primeira condição de ensino, a aprendiz apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em duas oportunidades, ambas na Unidade 11. Nessas oportunidades, o valor de seu desempenho é de “9 - Caracteriza corretamente o que são argumentos dedutivos por meio de variáveis nucleares, mas com variáveis que viabilizam pouca diferenciação entre

argumentos dedutivos e indutivos". Após a segunda condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo, o valor do desempenho de Patrícia consiste no valor "11 - Caracteriza corretamente o que são argumentos indutivos por meio de variáveis nucleares", o valor mínimo desejável para a aprendiz participar de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

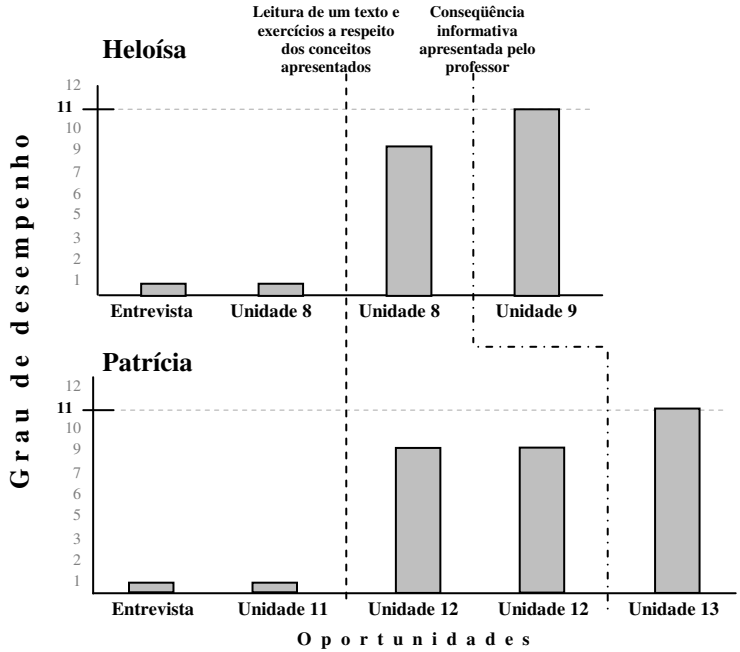


Figura 11.23. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos indutivos" apresentado por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, em quatro e cinco oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

11.2.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações"

A avaliação do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" dos comportamentos constituídos pela "caracterização de diferentes tipos de informações" viabiliza concluir que as contingências planejadas para desenvolver tais classes de comportamentos são eficientes. Entretanto, diferentemente do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo que envolviam a "indicação de tipos de processos", desenvolver os comportamentos-objetivo constituídos pela "caracterização de diferentes tipos de informações" necessitou de mais condições de ensino oferecidas ao desempenho dos aprendizes. Algumas dessas classes de comportamentos foram desenvolvidas apenas com uma condição de ensino, tais como "caracterizar discurso com função informativa" (Figura 11.13), "caracterizar discurso com função diretiva" (Figura 11.15) e "caracterizar discursos descritivos" (Figura 11.16). Entretanto, seis classes de comportamentos-objetivo foram desenvolvidas apenas após a apresentação de conseqüências informativas. São elas: "caracterizar discurso com função expressiva" (Tabela 11.14), "caracterizar discursos narrativos" (Tabela 11.16), "caracterizar discursos dissertativos" (Tabela 11.18), "caracterizar o que é um argumento" (Tabela 11.19), "caracterizar argumentos dedutivos" (Tabela 11.22) e "caracterizar argumentos indutivos" (Tabela 11.23).

A necessidade de apresentação de conseqüências informativas pelo professor às ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes indica maior grau de dificuldade para desenvolver os comportamentos constituídos pela "caracterização de informações de diferentes tipos" do que para desenvolver comportamentos que envolvem a "indicação de tipos de processos". Uma das variáveis que evidenciam isso é a necessidade de construção de uma condição de ensino adicional apresentada ao grupo Psicologia para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento" (Figura 11.19). Ainda outro aspecto que indica o grau de dificuldade para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivos constituídos pela caracterização de informações de diferentes tipos é a

quantidade de tentativas necessárias para desenvolver o comportamento-objetivo. Patrícia, por exemplo, necessitou apresentar cinco ocorrências dos comportamentos-objetivo "caracterizar argumentos dedutivos" (Tabela 11.22) e "caracterizar argumentos indutivos" (Tabela 11.23) para apresentá-las com o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de condições de ensino para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

A alta quantidade de tentativas necessárias para desenvolvimento de comportamentos-objetivo e a necessidade de construção de condições adicionais e complementares para desenvolver comportamentos-objetivo podem ser reveladoras de, pelo menos, três aspectos. Entre eles, a o grau de complexidade do comportamento-objetivo e a conseqüente necessidade de desenvolvimento de comportamentos pré-requisito para ensino do comportamento. No caso do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", outra variável que provavelmente determinou a quantidade de tentativas necessárias para desenvolver os comportamentos-objetivo "caracterizar argumentos dedutivos" e "caracterizar argumentos indutivos" provavelmente é constituída pelo texto indicado aos aprendizes, que não apresentava de forma difusa demais as variáveis nucleares dos tipos de argumentos a serem caracterizados. O manejo dessa variável, por meio, por exemplo, de outro texto em situações futuras constitui uma possibilidade para verificar experimentalmente se a variável "texto indicado" é aquela que mais diretamente determina o grau de dificuldade dos aprendizes em aprender os comportamentos-objetivo "caracterizar argumentos dedutivos" e "caracterizar argumentos indutivos".

Os valores de desempenho utilizados para caracterizar informações de diferentes tipos são relacionados com a indicação, por parte dos aprendizes, das variáveis que definem a informação caracterizada (Ver Tabelas 11.8 a 11.18). Por definição, os valores que podem ser assumidos por essas variáveis constituem uma gradação, podendo ser apresentadas por meio de variáveis nucleares, secundárias ou irrelevantes. Tais medidas viabilizam avaliar o conceito que os aprendizes formaram a respeito das informações de diferentes tipos por eles caracterizadas. A maior clareza possível dos aprendizes a respeito dessas informações é constituída pelos valores de desempenho nos quais o aprendiz não apenas caracteriza a informação por meio de variáveis nucleares, distinguindo-as das variáveis secundárias e, além disso,

indica características que não podem ser apresentadas pelo discurso, sob o risco de uma ocorrência de discurso não poder ser caracterizada como sendo uma ocorrência do tipo de informação sendo caracterizada. A caracterização de informações de diferentes tipos, portanto, é constituída pela discriminação das variáveis pertinentes à informação. A decorrência dessas características dos valores de desempenho propostos para os comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de diferentes tipos de informações" indica a necessidade de o próprio professor ter clareza a respeito de quais são os valores das variáveis constituintes dessas informações, o que aumenta, conseqüentemente, a probabilidade de o professor apresentar conseqüências precisas para as ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes.

Apenas uma das classes de comportamentos-objetivo constituídas pela caracterização de diferentes tipos de informações e por apenas uma das aprendizes não foi desenvolvida de modo a ser apresentada com o valor mínimo desejável para que elas participem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo. Foi a classe "caracterizar o que são premissas de um argumento", apresentada por Heloísa. O maior valor atribuído às ocorrências apresentadas por essa aprendiz desse comportamento é constituído pelo valor "8 - Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares, mas utiliza um verbo equivocado para fazer referência à relação entre as premissas e a conclusão de um argumento", enquanto o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo é "9 - caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares". A conseqüência de tal comportamento não ter sido desenvolvido até o valor mínimo consiste na diminuição da probabilidade da pessoa distinguir as conclusões das premissas de um argumento. Entretanto, a pequena "distância" entre o valor atribuído à ocorrência de comportamento apresentado pela aprendiz e o valor mínimo desejável indica que é pouco provável que a aprendiz não desenvolva comportamentos mais abrangentes que tal classe, como o comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumentos".

O fato de uma única classe de comportamentos-objetivo constituída pela caracterização de informações de diferentes tipos não ter sido desenvolvido por uma das aprendizes e o fato de ser pequena a

distância entre o valor atribuído à ocorrência do comportamento apresentado por ela e o valor desejável indica que, de forma geral, as contingências planejadas para desenvolver tais comportamentos-objetivo são eficientes. Mesmo que exista a necessidade de apresentação de condições de ensino e oportunidades adicionais e complementares para desenvolver tais classes de comportamentos-objetivo.

11.3. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de 12 comportamentos que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos" e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os 12 comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "caracterizar o que é a suficiência de uma informação", "caracterizar o que é a representatividade de uma informação", "caracterizar o que é a exatidão de uma informação", "caracterizar o que é a autoridade de uma informação", "caracterizar o que é a clareza de uma informação", "caracterizar o que é a precisão de uma informação", "caracterizar o que é a generalidade de uma informação", "caracterizar o que é a validade de um argumento", "caracterizar o que é a correção de um argumento", "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", "caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento" e "caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento".

Na Tabela 11.19, são apresentados 14 possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a suficiência de uma informação" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Esses valores foram derivados a partir das características dos comportamentos apresentados pelos aprendizes do Programa nas

atividades construídas para desenvolver esse comportamento-objetivo. Na tabela, esses valores estão apresentados em ordem crescente de correção e perfeição. O valor que é apresentado em negrito consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.19

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias, e cita exemplo de informação que pode ser avaliada a partir do critério "suficiência"	14
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**12**
Caracteriza corretamente o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante e cita exemplo de informação cujas premissas não são suficientes	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

Alguns dos valores apresentados na Tabela 11.19 são os seguintes: “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”, “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante e cita exemplo de informação cujas premissas não são suficientes”, “9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui”, “12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, “13 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias” e “14 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias, e cita exemplo de informação que pode ser avaliada a partir do critério suficiência”.

Na Figura 11.24, é mostrado o desempenho de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, nas múltiplas oportunidades nas quais foi requerida a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a suficiência de uma informação”. As ocorrências apresentadas do comportamento foram medidas a partir dos valores que constam na Tabela 11.19.

Na eixo das ordenadas da Figura 11.24, constam duas colunas. Nelas, há os valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a suficiência de uma informação” apresentadas pelos aprendizes. Um dos valores, o valor “12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, representado em negrito e com um traço, consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos. No eixo horizontal, constam as oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo. Heloísa apresentou o comportamento em seis oportunidades. Patrícia o apresentou em quatro oportunidades. As duas primeiras oportunidades nas quais essas duas aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistem na linha de base. As demais são oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Essas condições são representadas por linhas verticais tracejadas. Dois tipos de condições são apresentadas. Uma delas é constituída pela leitura de um texto e pela realização de exercícios

relacionados ao comportamento-objetivo. Outro tipo de condição consiste em conseqüências informativas apresentadas pelo professor.

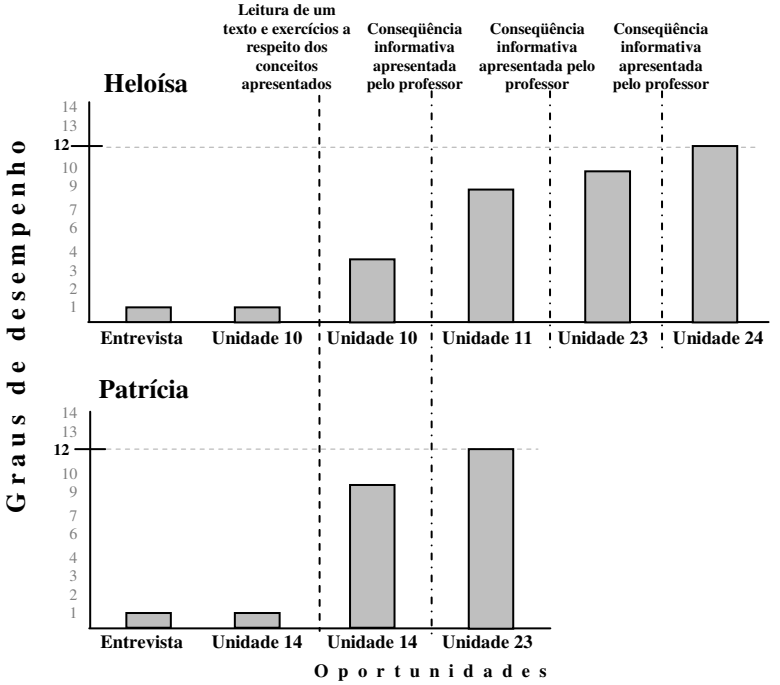


Figura 11.24. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação", apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em seis e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na duas primeiras oportunidades, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é "4 - Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério". Foram apresentadas três conseqüências informativas ao desempenho da aprendiz. Na quarta oportunidade na qual ela apresentou

ocorrências do comportamento-objetivo, após a primeira conseqüência informativa, o desempenho da aprendiz é o valor "9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". Na quinta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa sobre o desempenho da aprendiz, o valor do desempenho da aprendiz é "10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério". Na sexta oportunidade, após a terceira conseqüência informativa apresentada sobre ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por ela, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o valor mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais Patrícia apresentou o comportamento-objetivo, o desempenho dela é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, que consistiu na leitura de um texto e em exercícios realizados a respeito dos conceitos apresentados, o valor do desempenho consiste no valor "9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino, constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Patrícia é de "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério".

Na Tabela 11.20, constam 13 possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento "caracterizar o que é a representatividade de uma informação" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas diversas oportunidades nas quais apresentação desse comportamento foi requerida.

Alguns dos valores que são apresentados na Tabela 11.20 são: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada", "3 - Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério", "8 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável

nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui" e "13 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias, e cita exemplo de informação que pode ser avaliada a partir do critério 'representatividade'". O valor "11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", representado em negrito, consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.20

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a representatividade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias, e cita exemplo de informação que pode ser avaliada a partir do critério "representatividade"	13
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	**12**
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	11
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	8
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	7
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

O desempenho de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, nas atividades construídas para desenvolver o comportamento-objetivo “caracterizar o que é a representatividade de uma informação” é representado na Figura 11.25. Nela, constam três oportunidades para cada uma das aprendizes. As duas primeiras consistem na linha de base. A terceira, consiste na oportunidade realizada após a condição de ensino oferecida. Essa condição é representada na figura por meio de uma linha vertical tracejada. Tal condição é constituída pela leitura de um texto e por exercícios relacionados aos conceitos apresentados no texto e que são relacionados aos comportamentos-objetivo. As ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas pelas aprendizes nessas atividades foram medidas com base nos valores que estão apresentados na Tabela 11.20.

O valor do desempenho de Heloísa nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a representatividade de uma informação’ é de “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a representatividade de uma informação”, o desempenho de Patrícia consiste no valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o valor do desempenho dela é constituído pelo valor “11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, o valor de desempenho mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

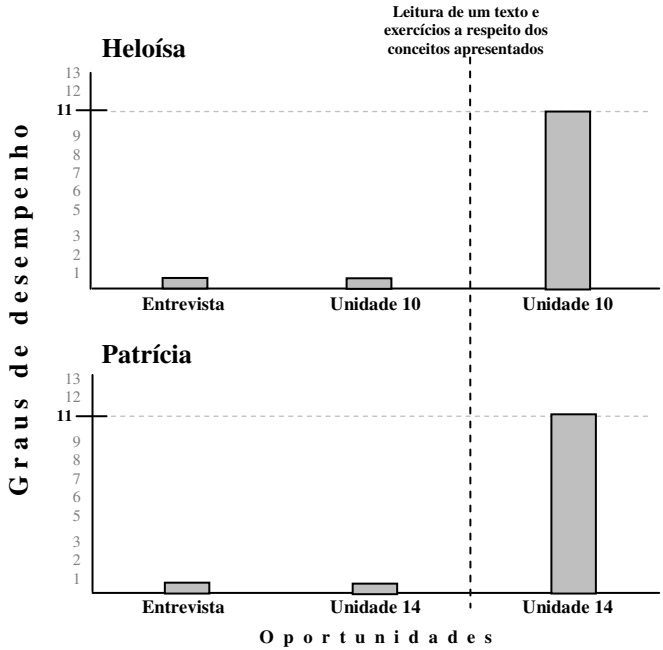


Figura 11.25. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a representatividade de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Na Tabela 11.21, são mostrados os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a exatidão de uma informação" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades construídas para desenvolver esse comportamento-objetivo.

Alguns dos valores que aparecem na tabela são: "2 - Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo", "8 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias", "13 - Caracteriza corretamente o critério, citando a variável nuclear desse critério, mas por outro nome que não o usual" e "15 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características

nucleares do critério das características secundárias". O valor 14, em negrito, consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.21

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a exatidão de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	15
Caracteriza corretamente o critério, citando a variável nuclear desse critério	**14**
Caracteriza corretamente o critério, citando a variável nuclear desse critério, mas por outro nome que não o usual	13
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas também caracterizando o critério de maneira redundante	**10**
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas citando outros critérios	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante	6
Caracteriza o critério de maneira redundante e citando outros critérios	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

Na Figura 11.26, consta o desempenho de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, em relação ao comportamento-objetivo “caracterizar o que é a exatidão de uma informação”. Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em cinco oportunidades. Patrícia, em quatro. As duas primeiras oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistem na linha de base. As demais oportunidades constituem oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Essas condições constam na figura representadas por linhas verticais tracejadas. Dois tipos de condições de ensino são apresentadas: a) leitura de um texto e exercícios acerca dos conceitos apresentados e b) conseqüências informativas apresentadas pelo professor. As ocorrências apresentadas pelas aprendizes em relação a esse comportamento-objetivo foram medidas com base nos valores de desempenho que constam na Tabela 11.21.

O desempenho de Heloísa nas duas primeiras oportunidades é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na segunda oportunidade, a primeira após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é o valor “10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas também caracterizando o critério de maneira redundante”. Esse é também o valor do desempenho que aparece na quarta oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a exatidão de uma informação”, ocorrência apresentada após o professor apresentar conseqüência informativa. Na quinta oportunidade, após a segunda vez em que é apresentada conseqüência informativa, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando a variável nuclear desse critério”, o valor mínimo desejável para que os aprendizes participassem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

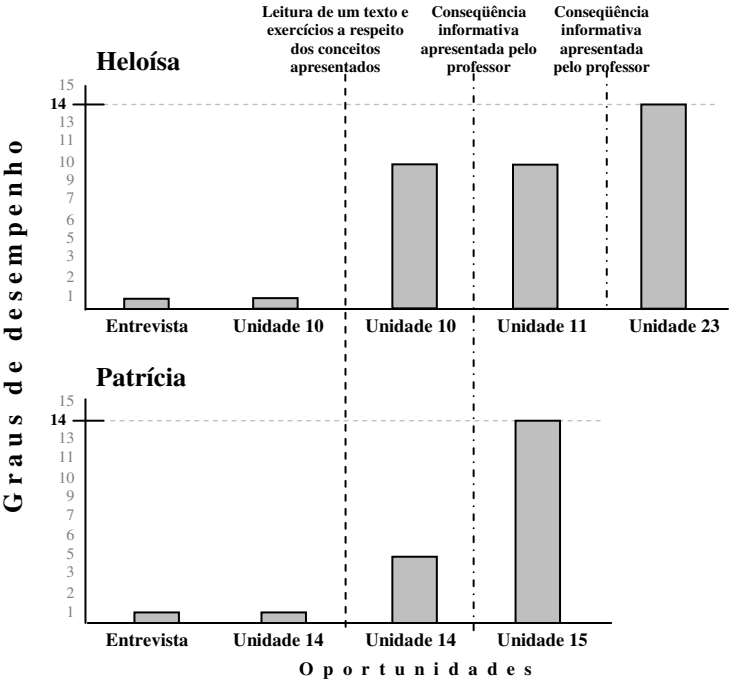


Figura 11.26. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a exatidão de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Nas duas primeiras oportunidades nas quais Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a exatidão de uma informação”, foi atribuído a essas ocorrências o valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino, o valor do desempenho dessa aprendiz consiste no valor “5 - Caracteriza o critério de maneira redundante e citando outros critérios”. Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando a variável nuclear desse critério”.

Na Tabela 11.22, são apresentados 14 possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a autoridade de uma autoridade” apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” nas atividades construídas para desenvolver desse comportamento. Alguns desses valores são os seguintes: “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”, “4 - Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério”, “10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui”. O valor que é aparece em negrito, o valor “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, consiste no valor mínimo desejável do desempenho dos aprendizes do Programa para que eles participem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Há na tabela um valor mais correto e perfeito do que esse. É o valor: “14 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias”.

TABELA 11.22

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a autoridade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	14
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**13**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando uma das variáveis nucleares desse critério, mas também caracterizando-o de maneira redundante	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante	6
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	4
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo, e por outro nome que não o usual	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

Na Figura 11.27, consta o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, nas múltiplas oportunidades constituintes do Programa nas quais foi requerida a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a autoridade de uma informação”. Os valores com base nos quais foram medidas as ocorrências dos comportamentos apresentadas pelas aprendizes são mostradas na Tabela 11.22.

Na primeira oportunidade na qual Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a autoridade de uma informação”, o desempenho da aprendiz é de “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na segunda oportunidade, o desempenho é constituído pelo valor “7 - Caracteriza o critério por meio de características secundárias”. Esse é o mesmo valor do desempenho apresentado na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida. Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida, o valor do desempenho de Heloísa é o valor “10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui”. Heloísa não apresentou ocorrências de comportamento ao qual foi atribuído o valor mínimo desejável para participar de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a autoridade de uma informação” o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz consiste no valor “11 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério”. Após a segunda condição, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante”. O valor desempenho da aprendiz nas quatro oportunidades é abaixo do valor mínimo desejável para participar de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

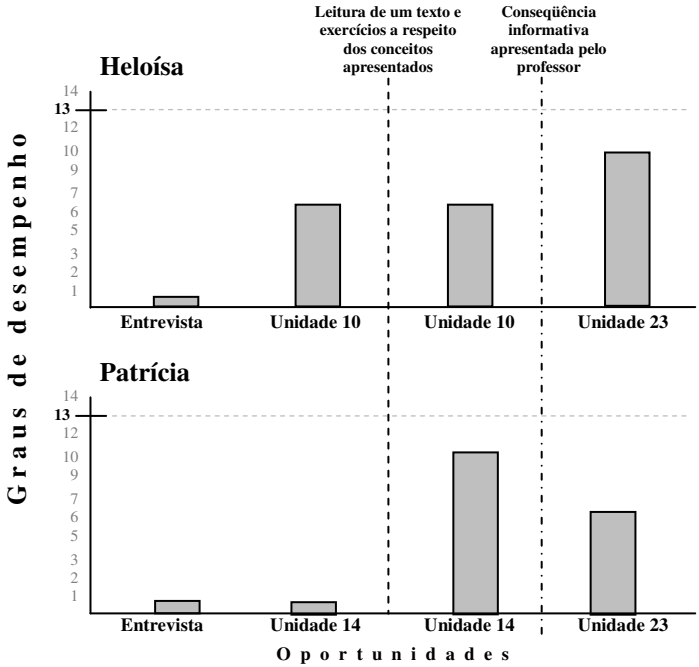


Figura 11.27. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a autoridade de uma informação" apresentado por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.23, constam 17 possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a clareza de uma informação" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Alguns dos valores que são mostrados na tabela são: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada", "2 - Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo", "8 - Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério". O valor que aparece em negrito na tabela e que corresponde ao valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo é

TABELA 11.23

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a clareza de uma informação”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de clareza	17
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	16
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e o distingue de outro critério	15
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**14**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério e por meio de um sinônimo do critério	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	9
Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante	6
Cita um critério com o qual a clareza é relacionada	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

o valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”. Há também três valores mais corretos e perfeitos do que esse. São eles: “15 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e o distingue de outro critério”, “16 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias” e “17 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de clareza”.

Na Figura 11.28, é apresentado o desempenho de duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, Heloísa e Patrícia, nas atividades construídas para desenvolver o comportamento-objetivo “caracterizar o que é a clareza de uma informação”. Os valores a partir dos quais as ocorrências do comportamento apresentadas pelas aprendizes foram medidas estão na Tabela 11.23.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a clareza de uma informação”, o desempenho de Heloísa é “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, o valor mínimo desejável para ela participar de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia é o valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada” nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a clareza de uma informação. Após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz consiste no valor “5 - Cita um critério com o qual a clareza é relacionada”. Em todas as oportunidades, o valor do desempenho das ocorrências apresentadas pela aprendiz é inferior ao valor mínimo desejável para que ela participe de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

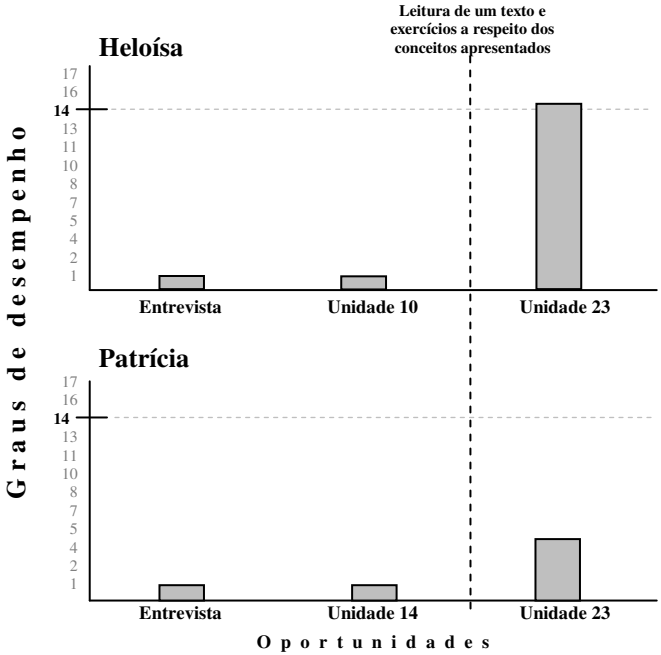


Figura 11.28. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a clareza de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Na Tabela 11.24, são mostrados 18 possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a precisão de uma informação" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades orientadas para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Alguns dos valores apresentados na tabela são: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada", "7 - Caracteriza o critério de maneira redundante, cita expressões que apresentam baixo grau de precisão e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão", "15 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", "17 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares

TABELA 11.24

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a precisão de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão e cita exemplo de informações precisas e imprecisas	18
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão	17
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	16
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**15**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	14
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de precisão	13
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	10
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	9
Caracteriza o critério de maneira redundante e cita característica que não são apresentadas por uma informação precisa	8
Caracteriza o critério de maneira redundante, cita expressões que apresentam baixo grau de precisão e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão	7
Caracteriza o critério de maneira redundante e cita expressões que apresentam baixo grau de precisão	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

desse critério e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão" e o valor "18 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão e cita exemplo de informações precisas e imprecisas". O valor representado em negrito corresponde ao valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Figura 11.29, é mostrado o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", nas oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a precisão de uma informação". São apresentadas quatro oportunidades para apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo, as duas primeiras constituem a linha de base e as demais constituem oportunidades realizadas após a condição de ensino oferecida. Essa condição é representada por meio das duas linhas verticais tracejadas. A primeira é constituída pela leitura de um texto e por exercícios acerca dos conceitos apresentados. A segunda, por conseqüência informativa apresentada pelo professor. Os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências desse comportamento-objetivo apresentadas pelas aprendizes constam na Tabela 11.24.

Na Figura 11.29, consta que o desempenho de Heloísa nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento "caracterizar o que é a precisão de uma informação" é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, consta que o desempenho de Heloísa é "11 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". Na quarta oportunidade, após a segunda intervenção, na Unidade 11, o desempenho da aprendiz consiste o valor "12 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério". Em nenhuma dessas oportunidades, o desempenho da aprendiz foi igual ou superior ao valor mínimo desejável para que as aprendizes participem de atividades orientadas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia nas duas primeiras oportunidades é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino, o desempenho da aprendiz é o valor "7 - Caracteriza o critério de maneira redundante, cita expressões que apresentam baixo grau de precisão e as implicações de uma informação que apresenta alto grau de precisão". Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida, o valor do desempenho da aprendiz em relação ao comportamento-objetivo consiste no valor "11 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". A aprendiz não apresentou ocorrências do comportamento-objetivo medidas com valor semelhante ou superior ao mínimo desejável para a aprendiz participar de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

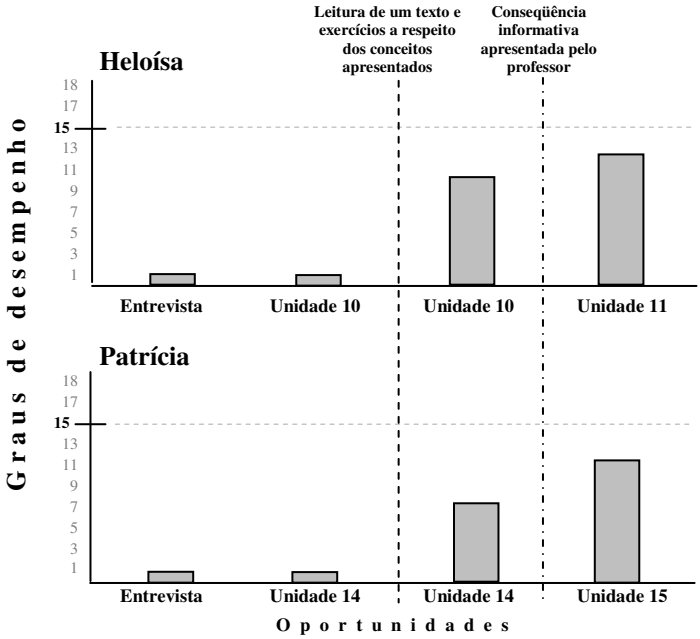


Figura 11.29. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a precisão de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.25, são apresentados os valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a generalidade de uma informação” apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” nas atividades construídas com o objetivo de desenvolver esse comportamento-objetivo. Alguns dos valores que constam na tabela são: “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”, “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante e cita implicações de uma informação que apresenta alto grau de generalidade”, “9 - Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério e cita implicações do grau de generalidade e especificidade de uma informação” e “16 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de clareza”. Em negrito, é apresentado o valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, que corresponde ao mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.25

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a generalidade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de clareza	16
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	15
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**14**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	10
Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério e cita implicações do grau de generalidade e especificidade de uma informação	9
Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante e cita implicações de uma informação que apresenta alto grau de generalidade	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada	1

Na Figura 11.30, aparece o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do

comportamento-objetivo “caracterizar o que é a generalidade de uma informação”. Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em três oportunidades; Patrícia, em quatro. As duas primeiras oportunidades nas quais essas duas aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistem na linha de base. As demais oportunidades, naquelas realizadas após a condição de ensino oferecida. A condição de ensino é apresentada na Figura 11.30 representada por meio de uma linha vertical tracejada, sendo a primeira condição constituída pela leitura de um texto e a segunda, por conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Os valores utilizados para medir o desempenho dos aprendizes do Programa em relação a esse comportamento-objetivo constam na Tabela 11.25.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, seu desempenho é constituído pelo valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o desempenho dela consiste no valor “16 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de uma informação que apresenta baixo grau de clareza”, dois valores acima do mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo. A condição de ensino oferecida sobre o desempenho da aprendiz consiste na leitura de um texto e em exercícios para desenvolvimento do comportamento-objetivo.

O valor do desempenho de Patrícia nas duas primeiras oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a generalidade de uma informação” é de “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual uma informação pode ser avaliada”. Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante e cita implicações de uma informação que apresenta alto grau de generalidade”. Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida, constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor, o valor do desempenho da aprendiz consiste no valor “9 - Caracteriza o critério por meio de um sinônimo do critério e cita implicações do grau de generalidade e especificidade de uma informação”, um valor aquém do

mínimo desejável para participar de atividades construídas com o objetivo de desenvolver outros comportamentos-objetivo.

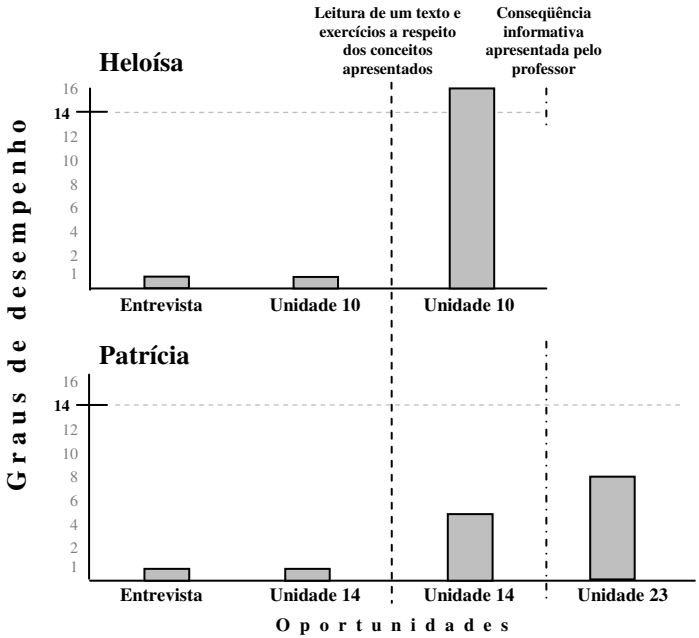


Figura 11.30. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a generalidade de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Os dados que são apresentados da Tabela 11.26 consistem nos valores de desempenho a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "no que consiste a validade de um argumento" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades construídas para desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Ao total, na Tabela 11.26, constam 16 valores. Alguns deles são os seguintes: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser

avaliado", "3 - Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo, mas destaca que ouve falar desse critério com freqüência", "8 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas também citando uma variável que não constitui o critério", "11 -

TABELA 11.26

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a validade de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	16
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**15**
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério sob a forma de pergunta	14
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	12
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares por meio de metáforas, mas também citando variáveis secundárias	9
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas também citando uma variável que não constitui o critério	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante	6
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	4
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo, mas destaca que ouve falar desse critério com freqüência	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado	1

Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". O valor que aparece em negrito, o valor "15- Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", corresponde ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos. Há também na Tabela 11.26 um valor mais correto e perfeito que esse, o valor "16 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias".

Na Figura 11.31, é mostrado o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas atividades construídas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a validade de um argumento". Os valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento das aprendizes nessas atividades estão apresentados na Tabela 11.26.

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a validade de um argumento", o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz consiste no valor "10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo, o desempenho da aprendiz é de "15 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério". Esse é o mesmo valor do desempenho de Heloísa na quarta oportunidade na qual ela apresentou ocorrência do comportamento-objetivo, após a segunda condição de ensino oferecida para desenvolver tal comportamento.

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a validade de um argumento", o desempenho de Patrícia consiste no valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Na segunda oportunidade, o valor do desempenho da aprendiz é de "14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério sob a forma de pergunta". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o

desempenho da aprendiz consiste no valor mínimo desejável para que ela participe de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo: “15 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”. Após a segunda condição de ensino, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “16 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias”.

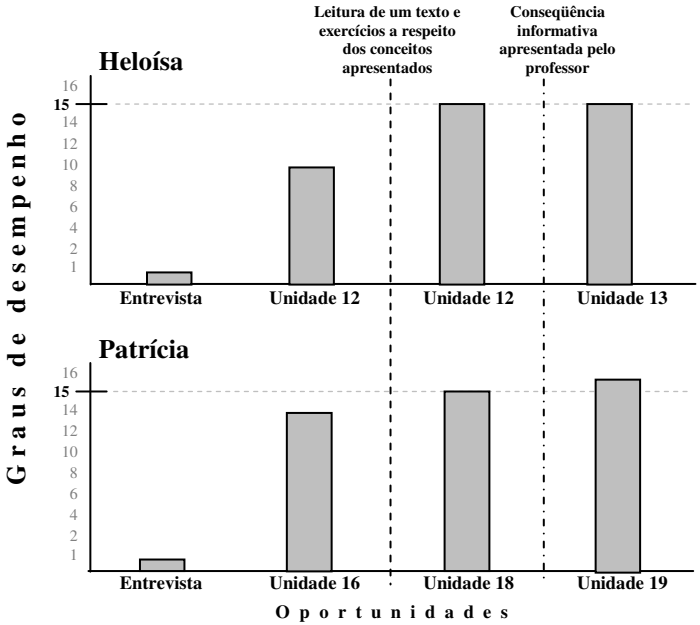


Figura 11.31. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a validade de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.27, são mostrados os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a correção de um argumento” apresentadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” nas atividades orientadas para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Ao total, são apresentados 14 valores, alguns dos quais são: “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado”, “3 - Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério” e “9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui”. O valor que está em negrito, o valor “12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Há, na Tabela 11.27, dois valores que fazem referência a desempenhos ainda mais corretos e perfeitos do que esse. São os valores “13 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias” e “14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e distinguindo-o de outro critério”.

TABELA 11.27

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a correção de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e distinguindo-o de outro critério	14
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**12**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias, mas cita corretamente exemplos de argumentos corretos e de argumentos válidos, porém incorretos	7
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado	1

Na Figura 11.32, é mostrado o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas múltiplas oportunidades nas quais foi requerida a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a correção de um argumento". Os valores utilizados para medir as ocorrências dos comportamentos apresentados pelos aprendizes nessas oportunidades estão mostradas na Tabela 11.27.

O desempenho de Heloísa na primeira oportunidade consiste no valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Na segunda oportunidade, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". Na terceira oportunidade, após a primeira intervenção, o valor do desempenho da aprendiz é o valor "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o mínimo desejável para que a aprendiz participasse de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Esse é o mesmo valor atribuído à ocorrência do comportamento-objetivo apresentada pela aprendiz na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida.

Na primeira oportunidade, Patrícia apresentou uma ocorrência do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a correção de um argumento" ao qual foi atribuído o valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual um argumento pode ser avaliado". Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz consiste no valor "10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério". Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino, o valor do desempenho da aprendiz é também constituído por esse valor. Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o mínimo desejável para que ela participe de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

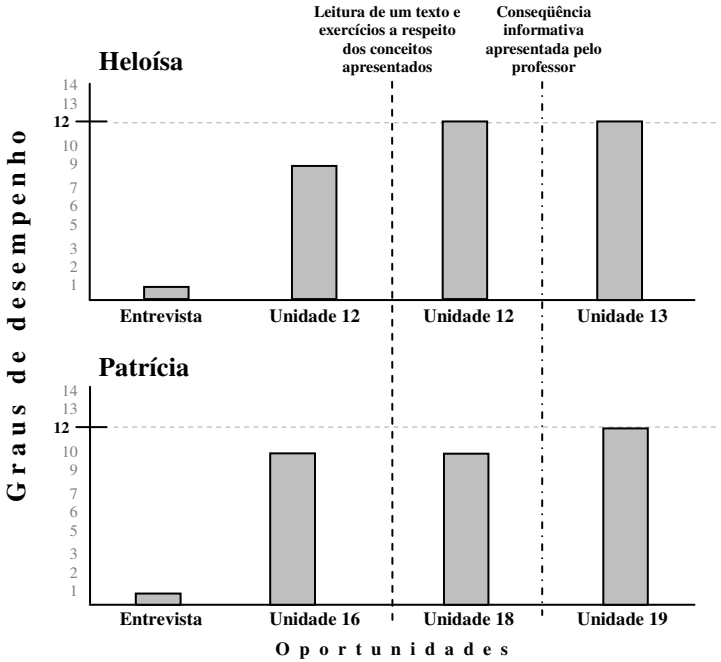


Figura 11.32. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a correção de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na Tabela 11.28, constam 14 valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas atividades construídas para desenvolver esse comportamento-objetivo. Alguns dos valores que constam na tabela são: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas", "2 - Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo" e "8 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui". O valor apresentado em negrito na tabela e que consiste no valor mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades

construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo é o valor "11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério". Há na Tabela 11.28 três valores que correspondem a desempenhos ainda mais corretos e perfeitos do que esse. São os valores: "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e cita outras características complementares

TABELA 11.28

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e outras características complementares relacionadas a esse critério e distinguindo esse critério de outro critério	14
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	13
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e cita outras características complementares relacionadas a esse critério	12
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**11**
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	8
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	7
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	1

relacionadas a esse critério", "13- Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias" e "14 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e outras características complementares relacionadas a esse critério e distinguindo esse critério de outro critério".

Na Figura 11.33, é mostrado o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, nas atividades orientadas para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento". No eixo horizontal da figura, há as oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo. Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em três oportunidades; Patrícia, em quatro. As duas primeiras oportunidades nas quais as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistem na linha de base; as demais, em oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. As linhas verticais tracejadas apresentadas na Figura 11.33 correspondem a essas condições de ensino. Há duas condições de ensino apresentadas. A primeira delas é realizada sobre o desempenho das duas aprendizes e consiste na leitura de um texto e em exercícios acerca dos conceitos apresentados. A segunda, realizada apenas sobre uma ocorrência de comportamento apresentada por Patrícia, consiste em conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas pelas aprendizes estão apresentados na Tabela 11.28.

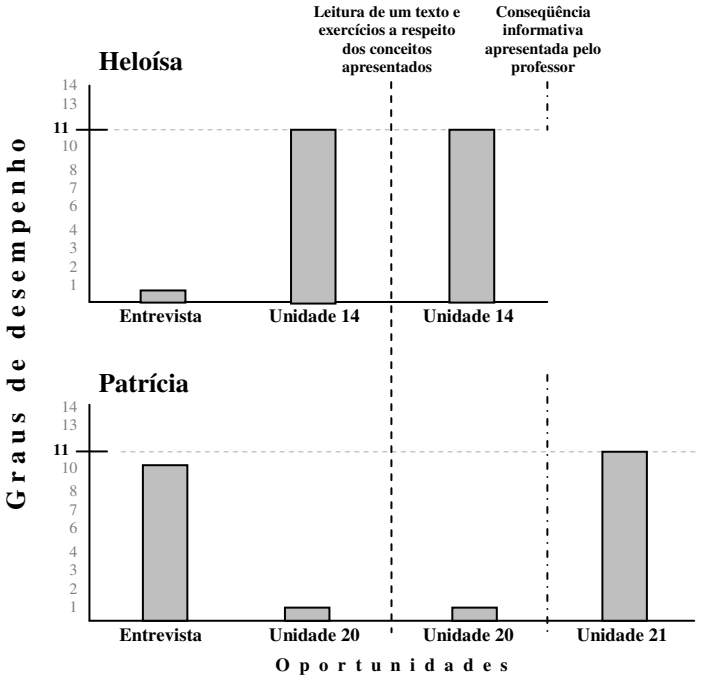


Figura 11.33. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Na segunda oportunidade, o desempenho de Heloísa é de "11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o valor mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Esse é também o valor apresentado

pelo desempenho da aprendiz na terceira oportunidade, realizada após a condição de ensino oferecida.

Na primeira oportunidade, durante a entrevista, o valor do desempenho de Patrícia é o valor “10 - Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias”. Na segunda oportunidade, o valor atribuído à ocorrência do comportamento apresentada pela aprendiz é diminuído e consiste no valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas”. Na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o valor do desempenho da aprendiz permanece o mesmo. Na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, o mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na Tabela 11.29, constam 14 possíveis valores do desempenho a ser atribuído às ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento” apresentado pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações". Alguns dos valores mostrados na Tabela 11.29 são os seguintes: “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas”, “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante e cita corretamente características de premissas que não são relevantes”, “9 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui”. Outro valor apresentado é “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, que corresponde ao valor mínimo desejável a ser atribuído ao comportamento apresentado pelos aprendizes para que eles participem de atividades de ensino que objetivam o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Há, na tabela, um valor ainda mais elevado que esse. É o valor “14 - Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias”.

TABELA 11.29

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	14
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**13**
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas utiliza equivocadamente um conceito relativo às características da conclusão de um argumento constituído por premissas relevantes	12
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	8
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	7
Caracteriza o critério de maneira redundante e cita corretamente características de premissas que não são relevantes	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	1

Na Figura 11.34, consta o desempenho de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em relação às ocorrências do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento” apresentadas por elas. Os possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências desse comportamento-objetivo estão mostradas na Tabela 11.29.

Na primeira oportunidade na qual apresentou o comportamento-objetivo “caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento”, o desempenho de Patrícia é “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas”. Na segunda oportunidade, foi atribuído ao comportamento apresentado pela aprendiz, o valor “5 - Caracteriza o critério de maneira redundante”. Na oportunidade após a condição oferecida, o desempenho da aprendiz em relação ao comportamento-objetivo é de “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”, o valor mínimo desejável para que ela participe de atividades de ensino construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Patrícia, na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrência do comportamento-objetivo “caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento”, apresentou um comportamento ao qual foi atribuído o valor “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas”. Na segunda oportunidade, o desempenho de Patrícia consiste no valor “6 - Caracteriza o critério de maneira redundante e cita corretamente características de premissas que não são relevantes”. Na oportunidade após a condição de ensino oferecida, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”. Esse é o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades de ensino orientadas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

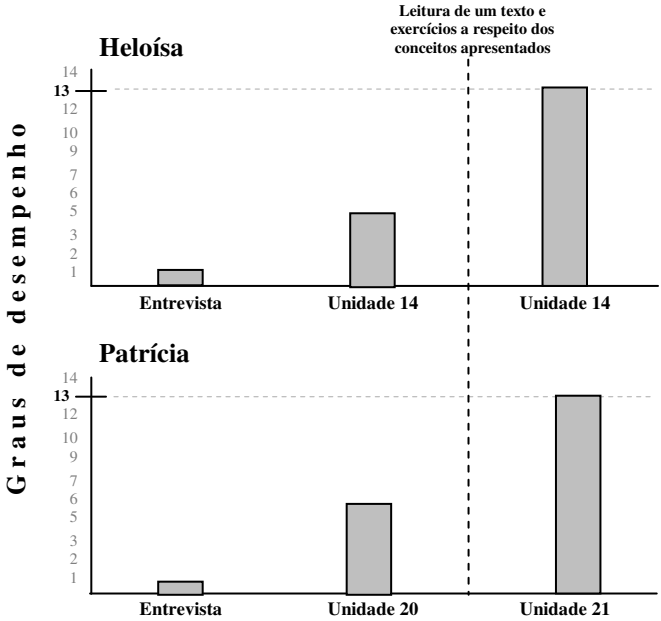


Figura 11.34. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada

Na Tabela 11.30 são apresentados os possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento" apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Alguns desses valores são: "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas", "7 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias", "8 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui" e "12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas citando uma implicação incorreta de uma premissa refutável". O valor em negrito na tabela, e que consiste

TABELA 11.30

Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de as premissas de um argumento não serem refutáveis	16
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e citando a relação entre a refutabilidade e outros critérios para avaliar argumentos	15
Caracteriza corretamente o critério, distinguindo as características nucleares do critério das características secundárias	14
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério	**13**
Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas citando uma implicação incorreta de uma premissa refutável	12
Caracteriza o critério, sem distinguir as características nucleares do critério das características secundárias	11
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério	10
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério, mas indicando que a refutabilidade é um critério para avaliar o argumento e não a premissa	9
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando a variável nuclear desse critério, mas com pouca clareza a respeito do que a constitui	8
Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando variáveis nucleares, mas também citando variáveis secundárias	7
Caracteriza o critério por meio de características secundárias	6
Caracteriza o critério de maneira redundante	5
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características de outro critério	4
Caracteriza equivocadamente o critério por meio de características que não são apresentadas por algum critério	3
Apenas cita o critério, sem caracterizá-lo	2
Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas	1

no valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes para que eles participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo é o valor “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”,. Há na tabela três valores que se referem a desempenhos mais corretos e perfeitos do que esse. Entre eles, o valor “16 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério e as implicações de as premissas de um argumento não serem refutáveis”.

Na Figura 11.35 é apresentado o desempenho atribuído às ocorrências do comportamentos-objetivo “caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de uma informação” apresentadas por Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”. Os possíveis valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências de comportamentos apresentadas pelas aprendizes constam na Tabela 11.30.

O desempenho de Heloísa na primeira oportunidade na qual ela apresentou o comportamento-objetivo “caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento” é de “1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas”. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “12 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério, mas citando uma implicação incorreta de uma premissa refutável”. Após a primeira condição de ensino, o desempenho da aprendiz é “10 - Caracteriza o critério de maneira parcialmente correta, citando apenas uma das variáveis nucleares desse critério”. A quarta oportunidade em que apresenta ocorrências do comportamento-objetivo consistiu na oportunidade realizada após a segunda condição de ensino oferecida, a conseqüência informativa apresentada pelo professor. Nessa oportunidade, o desempenho da aprendiz é “13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério”. Esse é o valor mínimo para que os aprendizes do Programa participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Após a segunda apresentação de conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “15 - Caracteriza corretamente o

critério, citando as variáveis nucleares desse critério e citando a relação entre a refutabilidade e outros critérios para avaliar argumentos".

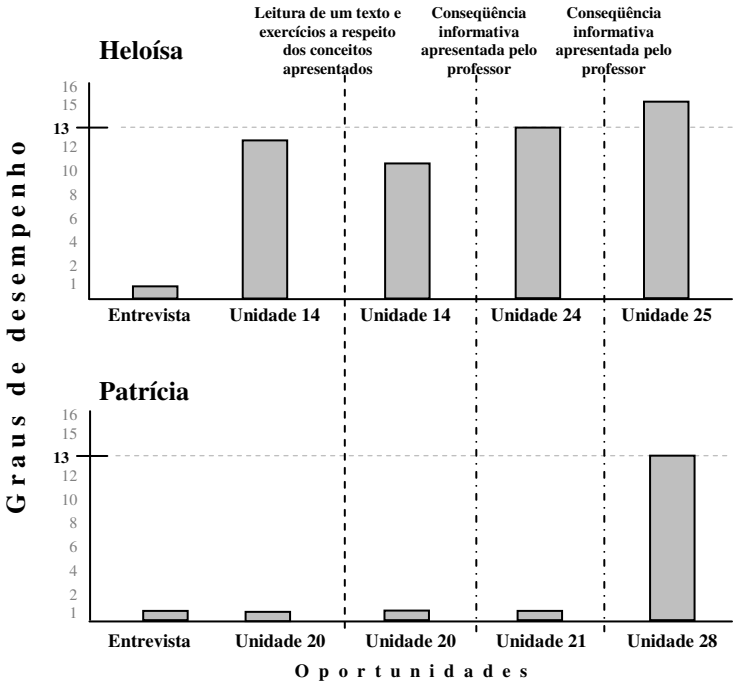


Figura 11.35. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

O desempenho de Patrícia nas duas primeiras oportunidades, que consistiram na linha de base, é de "1 - Não caracteriza esse critério a partir do qual as premissas de um argumento podem ser avaliadas". Esse é o mesmo valor do desempenho da aprendiz na terceira oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida e na quarta oportunidade, após a segunda condição de ensino oferecida. Na quinta oportunidade, após a segunda vez em que o professor apresentou conseqüências

informativas, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "13 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o valor mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participem de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

11.3.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos"

Caracterizar diferentes tipos de critérios a serem utilizados para avaliar informações de diferentes tipos constituem classes de comportamentos cuja conseqüência envolve o aumento da probabilidade de avaliar informações com base nesses critérios (Ver Capítulo 6). Por conta disso, tais classes de comportamentos são fundamentais para capacitar uma pessoa a avaliar a confiabilidade de informações e, assim como ocorre com as demais classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", o ensino de tais classes de comportamentos precisa ser garantido em um programa de ensino cujo objetivo é o desenvolvimento dessa classe geral. A avaliação da eficiência das contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos relativas à caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos com base no desempenho atribuído às ocorrências desses comportamentos apresentadas pelos aprendizes do programa viabiliza concluir que tais contingências são eficientes, apesar da necessidade da realização de aperfeiçoamentos para aumentar ainda mais a eficiência de tais contingências.

Das 12 classes de comportamentos que constituíram o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" relativas à caracterização de diferentes tipos de critérios a serem utilizados para avaliar uma informação, pelo menos quatro delas não foi desenvolvida por uma das aprendizes. As classes de comportamentos "caracterizar o que é a autoridade de uma informação" (Figura 11.27) e "caracterizar o que é a precisão de uma informação" (Figura 11.29), por exemplo, não foram desenvolvidas por Heloísa e por Patrícia. As classes "caracterizar o que

é clareza de uma informação" (Figura 11.28) e "caracterizar o que é generalidade de uma informação" (Figura 11.30) não foram desenvolvidas por Patrícia. Ou seja, das 12 classes de comportamentos-objetivo relativas à caracterização de diferentes tipos de critérios a serem utilizados para avaliar uma informação, 10 classes de comportamentos foram desenvolvidas por Heloísa e 8 classes de comportamentos foram desenvolvidas por Patrícia. Por mais que tais dados evidenciem a necessidade de serem garantidas condições adicionais e complementares para o desenvolvimento dessas classes de comportamentos, é possível concluir que as contingências de ensino para desenvolver as classes de comportamentos consistem em contingências eficientes.

Tais dados ainda revelam diferenças no repertório dos aprendizes do Programa. Uma vez que grande parte das variáveis manejadas para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo foram semelhantes para todos os aprendizes do Programa, tanto para o Grupo História quanto para o Grupo Psicologia. O desenvolvimento de algumas classes de comportamentos são muito semelhantes. É esse o caso das classes de comportamentos "caracterizar o que é precisão de uma informação" (Tabela 11.29) e "caracterizar o que é relevância das premissas de um argumento", nas quais as ocorrências apresentadas pelas aprendizes parecem idênticas tanto em relação à quantidade de oportunidades na quais apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo, quanto no valor do desempenho das ocorrências apresentadas desses comportamentos.

Mas nem sempre essa semelhança é percebida quando os desempenhos das aprendizes são comparados. O desenvolvimento das classes de comportamentos "caracterizar o que é a generalidade das premissas de um argumento" (Tabela 11.30) e "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento" (Tabela 11.33) são dois exemplos desse fato. A discrepância observada no desempenho das duas aprendizes reitera a concepção explicitada por analistas do comportamento de que o acompanhamento do desempenho dos aprendizes em um programa de ensino necessita ser feita de modo individual, mesmo em programas realizados coletivamente (Matos, 1990). A discrepância entre o desempenho das duas aprendizes revela que o controle exercido pelas condições de ensino oferecidas a cada aprendiz de um programa atuam de maneira "única" sobre o

comportamento deles. Uma das variáveis que pôde interferir sobre os processos consiste na interação estabelecida entre o critério caracterizado e características comportamentais do próprio aprendiz. Cabe ao professor, portanto, observar e avaliar continuamente o desempenho dos aprendizes de um programa, considerando a provável variabilidade apresentada no comportamento dos aprendizes após uma condição de ensino oferecida.

Para alguns comportamentos-objetivo, a apresentação de apenas uma condição de ensino, a leitura do texto e exercícios relacionados aos conceitos apresentados nele, constituiu uma variável suficiente para desenvolvê-los. São exemplos as classes de comportamentos "caracterizar o que é representatividade de uma informação" (Figura 11.25) e "caracterizar o que é representatividade de uma informação" (Figura 11.34). Outros comportamentos-objetivo só foram desenvolvidos após a apresentação de conseqüências informativas pelo professor, tais como as classes de comportamentos "caracterizar o que é a suficiência de uma informação" (Figura 11.24) e "caracterizar o que é a correção de um argumento" (Figura 11.32), fato que evidencia a importância em um programa de ensino da avaliação contínua da aprendizagem desenvolvida pelos aprendizes e do planejamento e da apresentação de condições adicionais e complementares como recurso para desenvolver os comportamentos-objetivo.

A apresentação de conseqüências informativas parece apresentar certo grau de "cumulatividade" em relação a determinação do desenvolvimento do comportamento-objetivo, tal como pode ser observado na Figura 11.24, na qual consta que foram apresentadas três conseqüências informativas sob controle de ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por Heloísa. Nem sempre, entretanto, a apresentação de conseqüências informativas para as ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes produzem o efeito desejado, que consiste no aumento do grau de correção e perfeição desses comportamentos. Na Figura 11.27, por exemplo, o valor do desempenho de Patrícia do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a autoridade de uma informação" diminuiu após apresentação de conseqüência informativa. Nesse caso específico, o que parece ter determinado tal diminuição consistiu não na conseqüência informativa apresentada ao comportamento, mas ao tempo decorrido entre a conseqüência informativa e a oportunidade oferecida à aprendiz

para ela apresentar ocorrências do comportamento-objetivo. Como consta nessa figura, a conseqüência informativa foi apresentada sobre ocorrência de comportamento apresentada na Unidade 14 e a próxima oportunidade oferecida a ela só foi apresentada na Unidade 23. O tempo decorrido entre tais variáveis, portanto, parece ter sido a variável determinante da diminuição do valor do desempenho de Patrícia do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a autoridade de uma informação".

Diminuição no valor do desempenho atribuído a ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por aprendizes também consta na Figura 11.33, na qual é mostrado que o desempenho da aprendiz Patrícia é constituído pelo valor 10 quando apresentado durante a entrevista; pelo valor 1 na segunda e na terceira oportunidades; e pelo valor "11 - Caracteriza corretamente o critério, citando as variáveis nucleares desse critério", o mínimo desejável para que a aprendiz participe de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo, na quarta oportunidade, após a conseqüência informativa. Dois aspectos podem ser destacados em relação a essa variação no valor do desempenho das comportamentos apresentados pela aprendiz. Primeiramente, parece haver uma possível relação de controle entre a resposta apresentada pelo aprendiz e a natureza da condição facilitadora. Na primeira oportunidade, a entrevista, por exemplo, a resposta a ser apresentada pelo aprendiz é verbal; na segunda, é escrita, o que sugere que a forma da resposta apresentada pelo aprendiz é uma variável crítica para o valor do desempenho das ocorrências de comportamentos apresentados por eles. Outro aspecto é relacionado à necessidade de "desconstrução" de um conceito, para posterior construção do mesmo conceito. Parece ter sido esse o processo ocorrido com Patrícia em relação ao desenvolvimento do comportamento-objetivo "caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", viabilizando concluir que um repertório comportamental já desenvolvido por parte dos aprendizes consistem, em alguns momentos, em um aspecto que aumenta a dificuldade e o tempo necessário para desenvolvimento de certos comportamentos-objetivo.

As contingências de ensino construídas para desenvolver comportamentos-objetivo relacionados à caracterização de diferentes tipos de critérios a serem utilizados para avaliar informações de diferentes tipos constituem contingências eficientes. Isso é evidenciado

pelo fato de oito dos 12 comportamentos-objetivo constituídos por essa característica tenham sido efetivamente desenvolvido pelas aprendizes e dois outros comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pela aprendiz Heloísa. Há necessidade, portanto, de outras condições de ensino além das oferecidas para que seja garantido o desenvolvimento de tais comportamentos-objetivo. A implicação disso consistirá no aumento, ainda maior, da probabilidade de os aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" avaliarem informações de diferentes tipos por meio de diferentes tipos de critérios.

11.4. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de oito comportamentos que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos" e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os oito comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "identificar ocorrências de discursos informativos", "identificar ocorrências de discursos expressivos", "identificar ocorrências de discursos diretivos", "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções", "identificar ocorrências de discursos dissertativos", "identificar ocorrências de discursos narrativos", "identificar ocorrências de discursos descritivos" e "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos".

Na **Tabela 11.31**, são apresentados os possíveis valores do desempenho de quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos". Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver tal comportamento-objetivo são: a) *identificar função do discurso*, b) *fundamentar por que o discurso tem a*

função indicada; c) *descrever a informação* apresentada no discurso e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*. Os valores a partir dos quais foram medidos esses comportamentos foram derivados do desempenho dos aprendizes nas atividades orientadas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. Na tabela, esses valores estão apresentados em ordem crescente de correção. Os valores em negrito consistem nos valores mínimos desejáveis para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

As ocorrências do comportamento *identificar função do discurso* apresentadas pelos aprendizes foram medidas a partir de dois valores: "1 - Não identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil" e "2 - Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil". As ocorrências do comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada* pelos aprendizes foi medida com base em cinco valores, alguns dos quais são: "1 - Não fundamenta porque o discurso tem tal função", "4 - Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso tem tal função" e "5 - Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função". As ocorrências do comportamento *descrever a informação* foram medidas a partir de cinco valores, sendo alguns deles: "1 - Não descreve a informação apresentada no discurso", "2 - Descreve equivocamente a informação apresentada no discurso" e "5 - Descreve corretamente a informação apresentada no discurso". O quarto comportamento que constitui atividade para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos", o comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções*, foi medido a partir de sete valores. Alguns deles são: "1 - Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso", "2 - Fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso", "6 - Destaca, corretamente, que o discurso poderia ter outra função conforme a relação que uma pessoa estabelece com tal discurso" e "7 - Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso".

TABELA 11.31

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos informativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar função do discurso	**Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil**	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso tem a função indicada	**Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso tem tal função	4
	Fundamenta genericamente porque o discurso tem tal função	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso tem tal função	2
	Não fundamenta porque o discurso tem tal função	1
Descrever informação	**Descreve corretamente a informação apresentada no discurso**	**5**
	Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso	4
	Descreve genericamente a informação apresentada no discurso	3
	Descreve equivocamente a informação apresentada no discurso	2
	Não descreve a informação apresentada no discurso	1
Identificar aspectos relativos a outras funções	**Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso**	**7**
	Destaca, corretamente, que o discurso poderia ter outra função conforme a relação que uma pessoa estabelece com tal discurso	6
	Identifica de maneira parcialmente correta aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	5
	Identifica genericamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	4
	Identifica equivocadamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	3
	Fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	1

Na **Figura 11.36**, consta o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos" nas diversas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante a execução do Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho relativo a esse comportamento-objetivo foi medido constam na Tabela 11.31.

Os quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos" são os seguintes: a) *identificar a função do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada* pelos aprendizes, c) *descrever a informação* apresentada no discurso e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*. O nome desses comportamentos-atividades estão apresentados à esquerda da figura e os dados apresentados à sua direita constituem os desempenhos dos aprendizes em cada um desses comportamentos. Na coluna à esquerda da representação do desempenho das duas aprendizes, constam os valores a partir dos quais as ocorrências de comportamentos apresentadas pelos sujeitos foram medidos. Tais valores são aqueles apresentados na Tabela 11.31. No eixo horizontal da Figura 11.36, aparecem as oportunidades nas quais as aprendizes Heloísa e Patrícia apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo. Representados por linhas tracejadas verticais, estão apresentadas as condições de ensino oferecidas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. A primeira intervenção realizada consistiu na leitura de um texto e na realização de exercícios relativos aos conceitos apresentados no texto lido e que são relacionados aos comportamentos a serem desenvolvidos. A segunda intervenção, por sua vez, foi constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor às ocorrências de comportamentos apresentadas pelos aprendizes.

Heloísa e Patrícia apresentaram ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos informativos" em três oportunidades: na Unidade 1, e em duas oportunidades durante a Unidade 3. Em relação ao comportamento *identificar a função do discurso*, consta que o valor do desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "2 - Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil" nessas três oportunidades. No

comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, o desempenho de Heloísa consiste no valor "3 - Fundamenta genericamente porque o discurso tem tal função" na primeira oportunidade, durante a entrevista. Após a primeira intervenção, o desempenho dessa aprendiz aumenta até o valor "5 - Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função" e é apresentado, na terceira oportunidade e após a segunda intervenção, sob o valor "3 - Fundamenta genericamente porque o discurso tem tal função".

O desempenho das ocorrências apresentadas por Heloísa do comportamento *descrever a informação* apresentada no discurso consiste no valor "5. - Descreve corretamente a informação apresentada no discurso" nas três oportunidades nas quais ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos informativos" foi requeridas ao longo do Programa. Em relação ao comportamento *identificar aspectos de outras funções,* o desempenho de Heloísa aparece com o valor "1 - Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso" nas três oportunidades.

O desempenho das ocorrências apresentadas por Patrícia do comportamento *identificar a função do discurso* é constituído pelo valor "2 - Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil" nas três oportunidades em que a apresentação de tal comportamento foi requerida, antes e depois das duas condições oferecidas. Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, o desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "5 - Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função" nas três oportunidades nas quais foi apresentado.

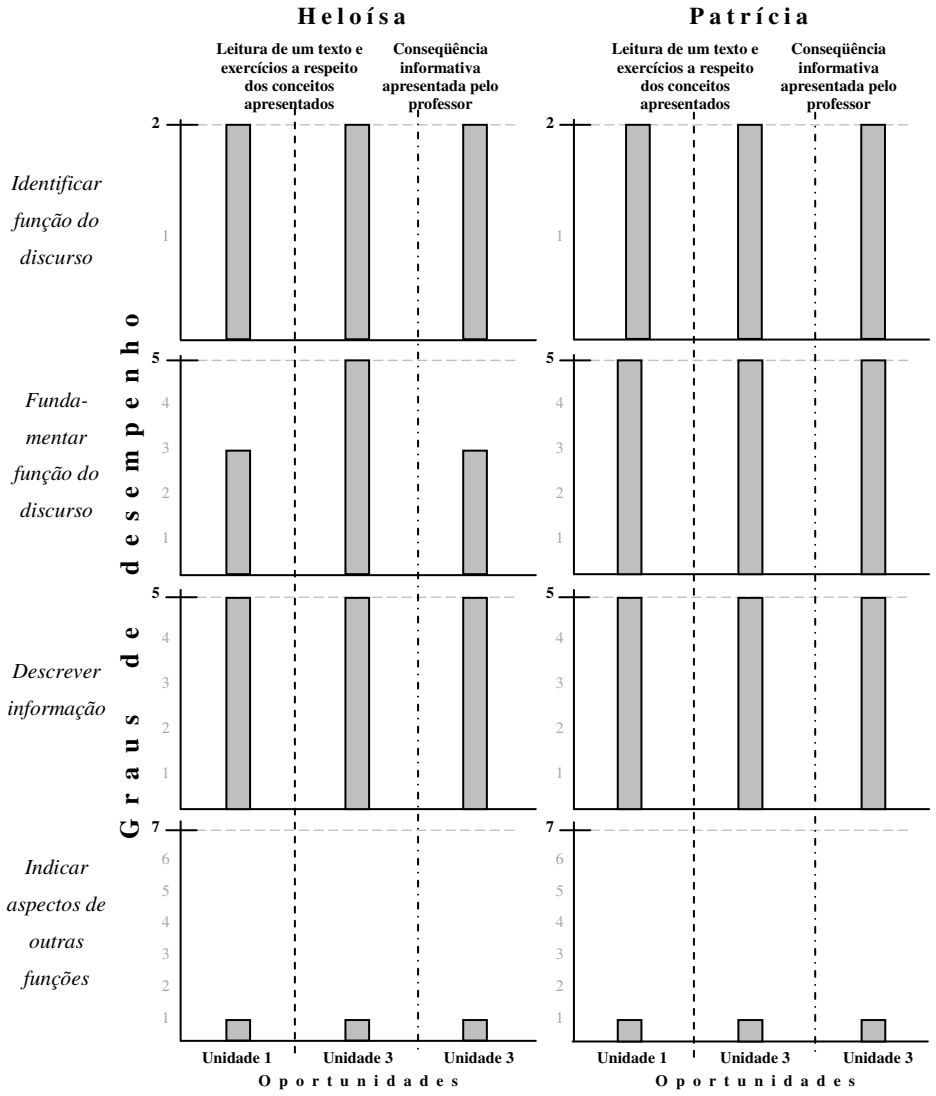


Figura 11.36. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

O desempenho de Patrícia nos comportamentos *descrever informação* apresentada no discurso consiste no valor "5. - Descreve corretamente a informação apresentada no discurso" nas três oportunidades. Na última linha, que representa o desempenho das duas aprendizes do Programa em relação ao comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos", consta que o desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *identificar aspectos de outras funções* é constituído pelo valor "1 - Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso", nas três oportunidades na qual foram requeridas ocorrências do comportamento a ser desenvolvido.

Os valores do desempenho atribuído aos comportamentos apresentados pelas duas aprendizes foi semelhante em relação a três dos quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos": *identificar a função do discurso,* em que o desempenho das duas aprendizes consiste no valor "2 - Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil" nas três oportunidades; *descrever a informação* apresentada no discurso, em relação ao qual o desempenho das aprendizes é constituído pelo valor "5. - Descreve corretamente a informação apresentada no discurso"; e ao comportamento *identificar aspectos de outras funções,* em que de desempenho "1 - Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso" foi o valor atribuído às três ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas pelas duas aprendizes.

Na **Tabela 11.32**, são apresentados os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos". Esses comportamentos são: a) *identificar a função* dos discursos, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada* pelos aprendizes, c) *descrever a emoção suscitada* pelo discurso e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*.

Os possíveis valores do desempenho dos aprendizes em relação ao comportamento *identificar função do discurso* consistem em três valores: "1. Não identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil", "2. Identifica ocorrência de discursos expressivos de nível "fácil", sem discriminar que essa é a função precípua do discurso" e "3.

Identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil". As ocorrências do comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada pelos aprendizes* foram medidas com base em seis valores, alguns dos quais são: "1. Não fundamenta porque o discurso tem tal função", "5. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função" e "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele". O comportamento *descrever emoção suscitada* foi medido a partir de cinco valores, sendo alguns deles: "1. Não descreve a emoção suscitada pelo discurso" e "5. Descreve corretamente a emoção suscitada pelo discurso". O comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções* foi medido com base em oito valores, sendo alguns deles: "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso", "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função expressiva é a que predomina no discurso" e "8. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função expressiva é a que predomina no discurso".

TABELA 11.32

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos expressivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar função do discurso	**Identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil**	**3**
	Identifica ocorrência de discursos expressivos de nível "fácil", sem discriminar que essa é a função precípua do discurso	2
	Não identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso tem a função indicada	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele	6
	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso tem tal função	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso tem tal função	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso tem tal função	2
	Não fundamenta porque o discurso tem tal função	1
Descrever emoção suscitada	**Descreve corretamente a emoção suscitada pelo discurso**	**5**
	Descreve de maneira parcialmente correta a emoção suscitada pelo discurso	4
	Descreve genericamente a emoção suscitada pelo discurso	3
	Descreve equivocamente a emoção suscitada pelo discurso	2
	Não descreve a emoção suscitada pelo discurso	1
Identificar aspectos relativos a outras funções	Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função expressiva é a que predomina no discurso	8
	Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função expressiva é a que predomina no discurso	**7**
	Destaca, corretamente, que o discurso poderia ter outra função	6
	Identifica de maneira parcialmente correta aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	5
	Identifica genericamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	4
	Identifica equivocadamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	3
	Fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	1

Na Figura 11.37, é mostrado o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos" nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante a execução do Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho relativo a esse comportamento-objetivo foi medido constam na Tabela 11.32. Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos" são: a) *identificar a função do discurso*, b) *fundamentar a função do discurso*, c) *descrever a emoção suscitada* pelo discurso e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos expressivos" em três oportunidades: na Unidade 1, na qual foi medida a linha de base e, após a intervenção para desenvolver tal comportamento-objetivo, em duas oportunidades na Unidade 3 e uma oportunidade na da Unidade 5. Nas quatro oportunidades em que apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o valor do desempenho das ocorrências apresentadas por Heloísa do comportamento *identificar a função do discurso* é de "3. Identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil". O desempenho de Heloísa do comportamento *fundamentar a função do discurso* por ela indicado é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso tem tal função" nas quatro oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos".

Em relação ao comportamento *descrever a emoção suscitada*, nas quatro oportunidades nas quais a apresentação do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos" foi requerida, o valor do desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "4. Descreve de maneira parcialmente correta a emoção suscitada pelo discurso". Esse valor é aquém do mínimo desejável para os aprendizes do Programa participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

Na linha de base, o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *indicar aspectos relativos a outras funções* é constituído

pelo valor "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "8. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função expressiva é a que predomina no discurso". Após conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho dela é de "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função expressiva é a que predomina no discurso", que consiste no o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos" em cinco oportunidades: na Unidade 1, em três oportunidades na Unidade 3 e em uma oportunidade na Unidade 5. Nas cinco oportunidades em que apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o valor do desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *identificar a função do discurso* é de "3. Identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil". Em relação ao comportamento *fundamentar a função do discurso*, o desempenho de Patrícia na linha de base é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso tem tal função". Após a primeira condição de ensino oferecida para desenvolver o comportamento-objetivo, o valor do desempenho da aprendiz consiste no valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos. Esse é também o valor do desempenho dela após a primeira vez em que o programador apresenta conseqüências informativas. Após a segunda vez em que o programador apresenta tais tipos de conseqüências, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele", acima do valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos. Esse é também o valor do desempenho dela na quinta ocorrência em que apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, após a terceira vez em que o programador apresenta conseqüências informativas.

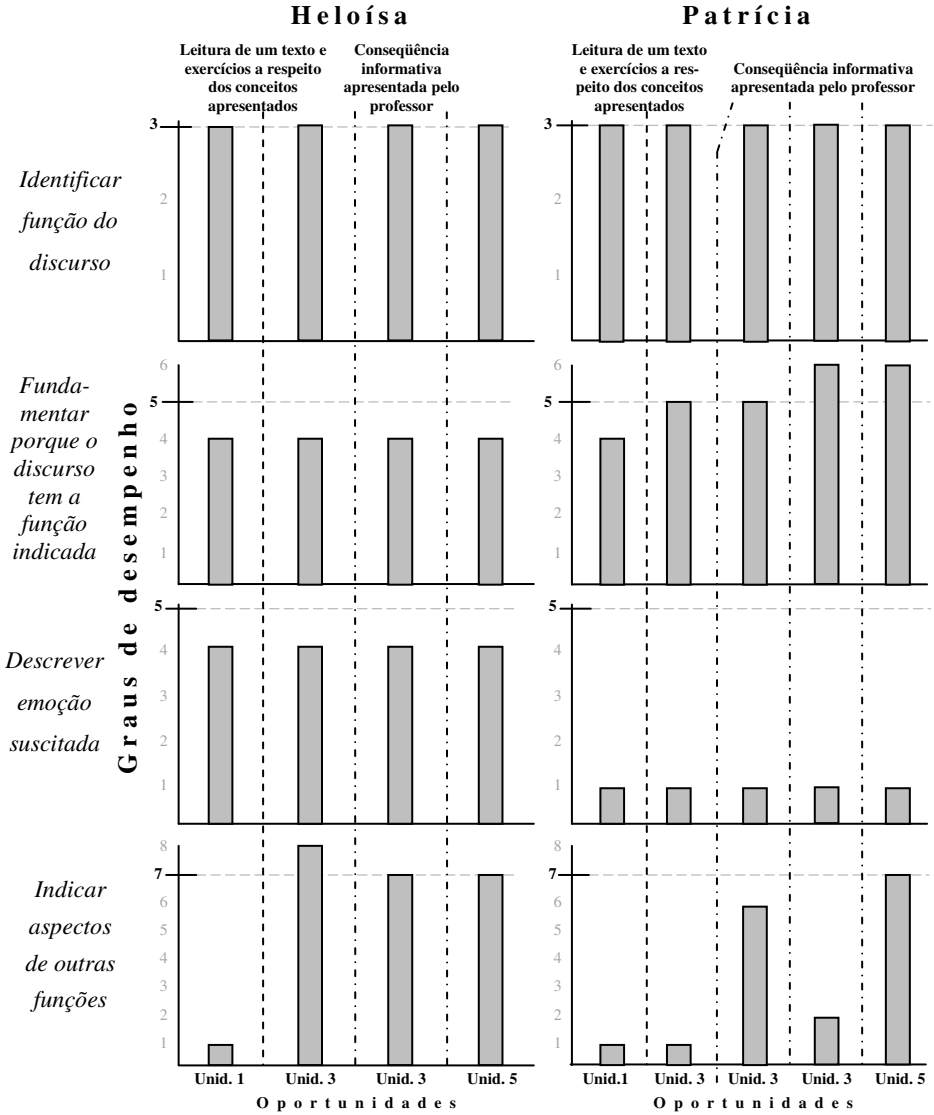


Figura 11.37. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

O desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *descrever a emoção suscitada pelo discurso*, um dos quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos", é constituído pelo valor "1. Não descreve a emoção suscitada pelo discurso" nas cinco oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências desse comportamento-objetivo, um valor aquém do mínimo desejável para os aprendizes do Programa participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *indicar aspectos relativos a outras funções*, o desempenho de Patrícia na linha consiste no valor "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso". Esse é o mesmo valor do desempenho dessa aprendiz na segunda oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, após a leitura de um texto e de exercícios a respeito dos conceitos relacionados ao comportamento-objetivo. Após a primeira vez em que o professor apresenta conseqüências informativas, o valor do comportamento apresentado pela aprendiz é de "6. Destaca, corretamente, que o discurso poderia ter outra função". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é de "2. Fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso". Após a terceira vez em que o professor apresenta informações informativas, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos: o valor "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função expressiva é a que predomina no discurso".

Nas quatro oportunidades em que Heloísa e Patrícia apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo, o valor do desempenho delas em relação ao comportamento *identificar a função do discurso* é de "3. Identifica ocorrências de discursos expressivos de nível fácil" em todas as oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo. Em relação ao comportamento *descrever a emoção suscitada*, em nenhuma das oportunidades o desempenho das aprendizes consistiu no valor mínimo desejável para elas participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na **Tabela 11.33**, constam os valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos". Os comportamentos que constituíram atividades construídas para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo são: a) *identificar a função* do discurso, b) *fundamentar porque o discurso tem a função* por eles indicada, c) *descrever a emoção suscitada* pelo discurso e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*.

As ocorrências dos comportamentos *identificar a função do discurso* apresentadas pelos aprendizes foram medidas a partir de dois valores: "1. Não identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil" e "2. Identifica ocorrências de discursos informativos de nível fácil". O comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada* foi medido por meio em seis valores, entre eles: "1. Não fundamenta porque o discurso tem tal função", "5. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função" e "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele". As ocorrências do comportamento *descrever a ação dirigida pelo discurso* foram medidas a partir de cinco valores, sendo alguns deles: "1. Não descreve a ação dirigida pelo discurso" e "5. Descreve corretamente a ação dirigida pelo discurso". O comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções* foi medido com base em oito valores, sendo alguns deles: "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso", "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função diretiva é a que predomina no discurso" e "8. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função diretiva é a que predomina no discurso".

TABELA 11.33

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos diretivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar função do discurso	**Identifica ocorrências de discursos diretivos de nível fácil**	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos diretivos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso tem a função indicada	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele	6
	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso tem tal função	4
	Fundamenta genericamente porque o discurso tem tal função	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso tem tal função	2
	Não fundamenta porque o discurso tem tal função	1
Descrever ação dirigida	**Descreve corretamente a ação dirigida pelo discurso**	**5**
	Descreve de maneira parcialmente correta a ação dirigida pelo discurso	4
	Descreve genericamente a ação dirigida pelo discurso	3
	Descreve equivocamente a ação dirigida pelo discurso	2
	Não descreve a ação dirigida pelo discurso	1
Identificar aspectos relativos a outras funções	Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função diretiva é a que predomina no discurso	8
	Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função diretiva é a que predomina no discurso	**7**
	Destaca, corretamente, que o discurso poderia ter outra função	6
	Identifica de maneira parcialmente correta aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	5
	Identifica genericamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	4
	Identifica equivocadamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	3
	Fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	1

Na **Figura 11.38**, são apresentados os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos" nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho com base nos quais esses comportamentos foram medidos constam na Tabela 11.33.

Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos" são: a) *identificar a função do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, c) *descrever a ação dirigida pelo discurso* e d) *identificar aspectos relativos a outras funções*. Os valores de desempenho a partir dos quais as ocorrências apresentadas de tais comportamentos foram medidas são aqueles apresentados na Tabela 11.33.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos diretivos" em quatro oportunidades: na Unidade 1, em que a linha de base foi medida, e após as condições de ensino para desenvolver tal comportamento-objetivo, em duas oportunidades da Unidade 3 e em uma oportunidade da Unidade 5. Nas quatro oportunidades nas quais apresentaram ocorrências desse comportamento-objetivo, o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *identificar a função do discurso* é constituído pelo valor "Identifica ocorrências de discursos diretivos de nível fácil".

Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, o desempenho de Heloísa consiste no valor "1. não fundamenta porque o discurso tem tal função" na linha de base. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "5. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Esse é também o valor do desempenho dessa aprendiz nas duas outras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-obetivo, após as conseqüências informativas apresentadas pelo professor.

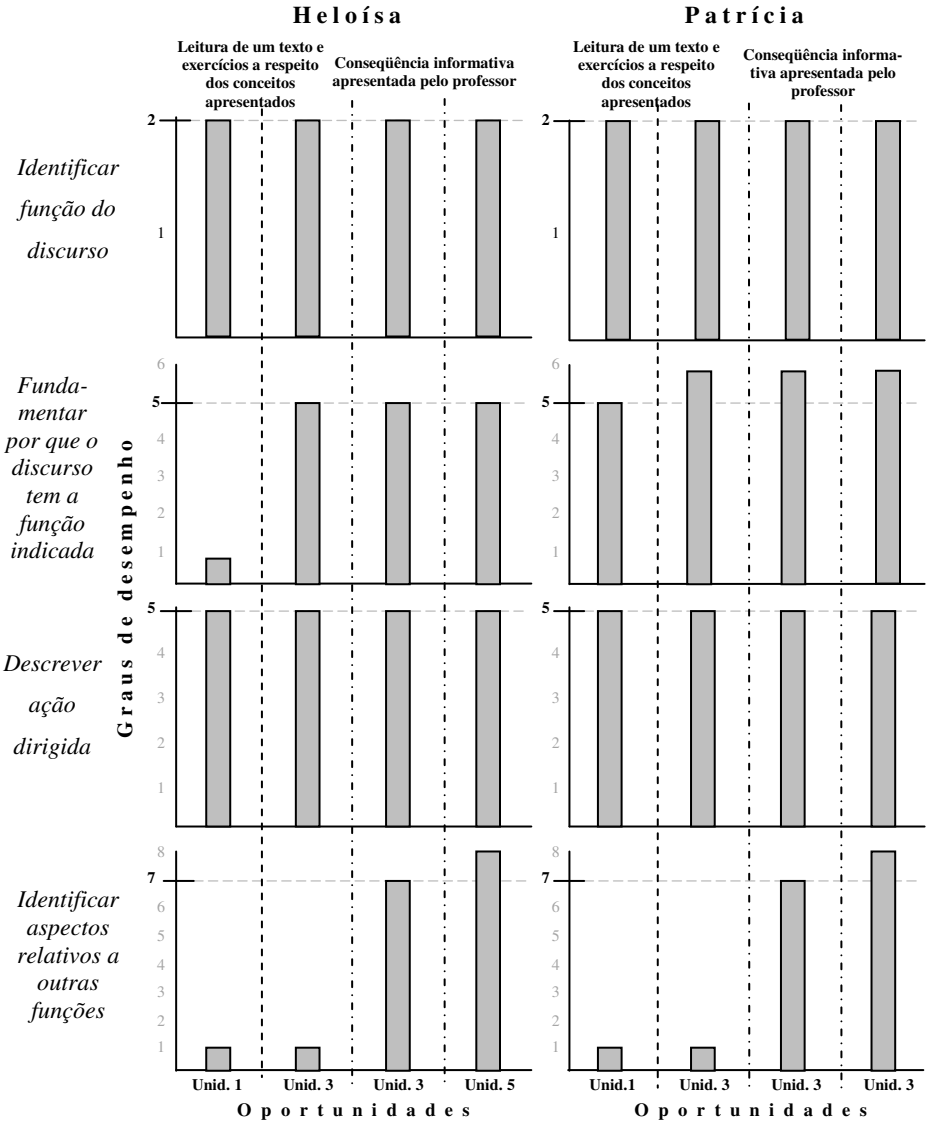


Figura 11.38. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

A respeito do comportamento *descrever a ação dirigida pelo discurso*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "5. descreve corretamente a ação dirigida pelo discurso" nas quatro oportunidades nas quais essa aprendiz apresentou o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos", tanto na linha de base quanto após as condições de ensino oferecidas.

Na linha de base relativa ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções* e na oportunidade realizada após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso". Na oportunidade realizada após a primeira vez em que foi apresentada uma conseqüência informativa pelo professor, o desempenho dela consiste no valor "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função diretiva é a que predomina no discurso", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Após a segunda vez em que o professor apresentou conseqüências informativas, o desempenho dessa é constituído pelo valor "8. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função diretiva é a que predomina no discurso".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos diretivos" em quatro oportunidades: na Unidade 1, que consistiu na linha de base; e em três oportunidades solicitadas na Unidade 3. Nas quatro oportunidades nas quais apresentou ocorrências desse comportamento-objetivo, o desempenho das ocorrências do comportamento *identificar a função do discurso* apresentadas por Patrícia é constituído pelo valor "2. Identifica ocorrências de discursos diretivos de nível fácil". Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, na linha de base o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função". Nas demais oportunidades, após três intervenções realizadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele", acima do valor mínimo desejável para que os

aprendizes do programa participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *descrever a ação dirigida pelo discurso* é constituído pelo valor "5. descreve corretamente a ação dirigida pelo discurso", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivo, nas quatro oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências desse comportamento-objetivo, tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções*, o desempenho de Patrícia na linha de base consiste no valor "1. Não identifica aspectos relativos à outra função apresentada no discurso". Na oportunidade realizada após a primeira vez em que foi apresentada uma conseqüência informativa pelo professor, o desempenho dela consistiu no valor "7. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, sem destacar que a função diretiva é a que predomina no discurso", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Após a segunda apresentação de conseqüências informativas feitas pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "8. Identifica corretamente aspectos relativos à outra função apresentada no discurso, destacando que a função diretiva é a que predomina no discurso".

O desempenho de Heloísa e de Patrícia variou de acordo com os mesmos valores nas oportunidades em que elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos diretivos" em três comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo. Tais comportamentos são: *identificar a função do discurso*, *descrever a ação dirigida pelo discurso* e *identificar aspectos relativos a outras funções do discurso.*

Na **Tabela 11.34**, são mostrados os possíveis valores a serem atribuídos às ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível médio de dificuldade. Os cinco comportamentos

que constituíram atividades para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo são: a) *identificar a função predominante do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*; c) *descrever a informação apresentada no discurso*; d) *identificar aspectos relativos a outras funções*; e e) *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*.

Há na Tabela 11.34 quatro valores do desempenho dos aprendizes em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso*, alguns dos quais: "1. Não identifica a função que predomina no discurso de nível médio", "3. identifica a função que predomina no discurso de nível médio, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso" e "4. identifica a função que predomina no discurso de nível médio, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso". São cinco os possíveis valores do desempenho em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, entre eles: "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta a função que predomina" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina". A *descrição da informação* apresentada no discurso foi medida com base em cinco valores, entre os quais: "1. Não descreve a informação apresentada no discurso", "3. Descreve genericamente a informação apresentada no discurso" e "5. Descreve corretamente a informação apresentada no discurso". São quatro os possíveis valores apresentados na tabela com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções,* sendo alguns deles: "1. Não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso" e "4. Identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso". As ocorrências do comportamento *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante* foram medidas a partir de seis valores, alguns dos quais: "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina", "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" e "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele".

TABELA 11.34
Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível médio de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar a função predominante do discurso	**Identifica a função que predomina no discurso de nível médio, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso**	**4**
	Identifica a função que predomina no discurso de nível médio, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso	3
	Identifica a função que predomina no discurso de nível médio, mas destaca também que outra função além da que predomina são predominantes	2
	Não identifica a função que predomina no discurso de nível médio	1
Fundamentar função do discurso	**Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso apresenta a função que predomina	4
	Fundamenta redundante ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta a função que predomina	2
	Não fundamenta porque o discurso apresenta a função que predomina	1
Descrever informação	**Descreve corretamente a informação apresentada no discurso**	**5**
	Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso	4
	Descreve genericamente a informação apresentada no discurso	3
	Descreve equivocamente a informação apresentada no discurso	2
	Não descreve a informação apresentada no discurso	1
Identificar aspectos relativos a outras funções	**Identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso**	**4**
	Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso e fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	3
	Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso	1
Fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele	6
	Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	2
	Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	1

Na **Figura 11.39**, são apresentados os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível médio de dificuldade nas diversas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores com base nos quais o desempenho com base nos quais esses comportamentos foram medidos constam na Tabela 11.34.

Os cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" são: a) *identificar a função predominante do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função predominante indicada*, c) *descrever a informação apresentada no discurso*; d) *identificar aspectos relativos a outras funções;* e) *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em três oportunidades: a linha de base foi constituída em uma oportunidade realizada na Unidade 1 e em mais duas oportunidades após as condições de ensino oferecidas, ambas na Unidade 3. Em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "4. Identifica a função que predomina no discurso de nível médio, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso" em todas as oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Esse valor consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função predominante indicada,* na oportunidade que consistiu na linha de base, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "3. Fundamenta redundante ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Esse é também o valor do desempenho da segunda oportunidade, realizada após a primeira condição de ensino oferecida. Na terceira oportunidade na qual apresentou ocorrências do

comportamento-objetivo, o desempenho de Heloísa é de "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso apresenta a função que predomina". Em nenhuma dessas três oportunidades, o desempenho dela atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Nas três oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento "identificar discursos com diferentes funções", o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *descrever a informação apresentada no discurso* consiste no valor "4. Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso", aquém do mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções*, o valor do desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "4. identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo nas três oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento "identificar discursos com diferentes funções". Em todas as três oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" em relação a uma das funções e pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" em relação à outra função.

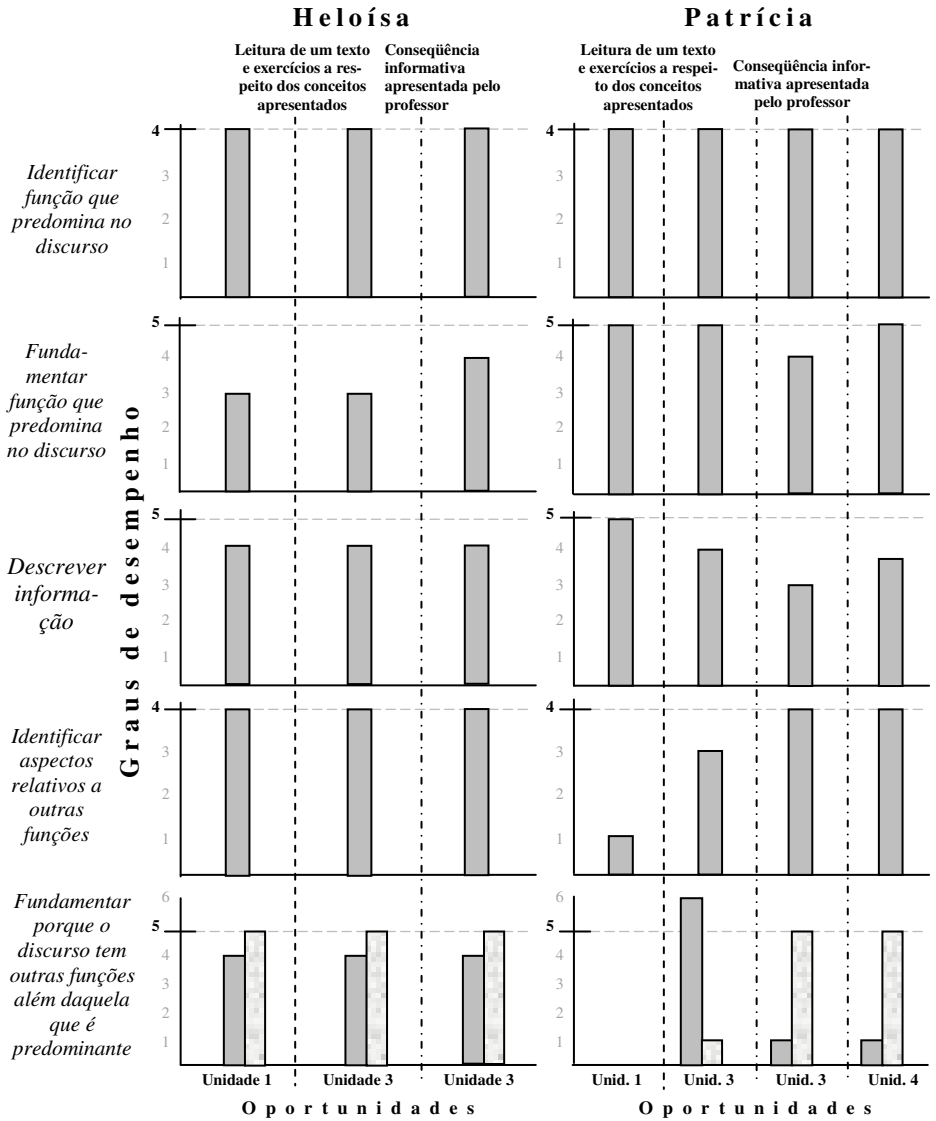


Figura 11.39. Graus do desempenho das ocorrências de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível médio de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. Na última linha, cada uma das colunas corresponde a outra função apresentada no discurso além da que predomina no discurso

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar discursos com diferentes funções" em discursos com nível médio de dificuldade em quatro oportunidades: na Unidade 1, oportunidade que consistiu na linha de base, em duas oportunidades na Unidade 3 e em uma oportunidade na Unidade 4. Essas três últimas oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" consistiram em oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso*, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. Identifica a função que predomina no discurso de nível médio, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso" em todas as oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo, tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Esse valor consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento, incluindo a linha de base, o desempenho de Patrícia atingiu o valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Na terceira oportunidade, após conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso apresenta a função que predomina". Na quarta oportunidade, após nova apresentação de conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho novamente é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina". O desempenho de Patrícia na linha de base em relação ao comportamento *descrever a informação apresentada no discurso* é constituído pelo valor "5. Descreve corretamente a informação apresentada no discurso", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela consiste no valor "4. Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso". Na terceira

oportunidade, após conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho dela é de "3. Descreve genericamente a informação apresentada no discurso". Na quarta oportunidade, após nova apresentação de conseqüências informativas por parte do professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso".

Na linha de base, o desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções* é constituído pelo valor "1. Não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz consiste no valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso e fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso ". Após as duas oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo após conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. Identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, Patrícia não identificou outras funções do discurso além da que predomina. Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante* é constituído pelo valor "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele" em relação a uma das funções e por "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" em relação à outra função. Nas duas oportunidades após as duas conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelos valores "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que

predomina" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina".

Na **Tabela 11.35**, constam os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível alto de dificuldade. Esses cinco comportamentos são os seguintes: a) *identificar a função predominante do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*; c) *descrever emoção suscitada pelo discurso*; d) *identificar aspectos relativos a outras funções*; e) *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*.

Os valores do desempenho dos aprendizes em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso* consistem em seis valores, sendo alguns deles: "1. Não identifica a função que predomina no discurso de nível médio" e "6. Identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso". Cinco possíveis valores constam na tabela em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, entre eles: "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta a função que predomina" e "5. fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina". O comportamento *descrever a emoção suscitada pelo discurso* foi medido com base em cinco valores, entre eles: "1. Não descreve a informação apresentada no discurso" e "5. Descreve corretamente a informação apresentada no discurso". Há quatro possíveis valores a partir dos quais foi medido o comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções,* alguns deles são: "1. Não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso", "3. Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso e fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso" e "4. Identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso". Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante,* são mostrados cinco possíveis valores, entre eles: "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que

TABELA 11.35

Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com nível alto de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar função do discurso	Identifica a função que predomina no discurso com alto grau de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso	6
	Identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso	**5**
	Identifica a função que predomina no discurso com alto grau de dificuldade, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso, mas indica que fica em dúvida em relação ao discurso apresentar tal função	4
	Identifica a função que predomina no discurso com alto grau de dificuldade, mas destaca também que outra função além da que predomina são predominantes	3
	Identifica a função que predomina no discurso com alto grau de dificuldade, mas destaca que outra função é a predomina do discurso	2
	Não identifica a função que predomina no discurso de nível médio	1
Fundamentar função do discurso	**Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta a função que predomina	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta a função que predomina	2
	Não fundamenta porque o discurso apresenta a função que predomina	1
Descrever emoção suscitada	**Descreve corretamente a informação apresentada no discurso**	**5**
	Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso	4
	- Descreve genericamente a informação apresentada no discurso	3
	- Descreve equivocamente a informação apresentada no discurso	2
	- Não descreve a informação apresentada no discurso	1
Identificar aspectos relativos a outras funções	**Identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso**	**4**
	Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso e fica em dúvida em relação à presença de aspectos relativos à outra função apresentada no discurso	3
	Identifica corretamente aspectos relativos a uma das duas outras funções apresentadas no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso	1
Fundamentar outras funções que não a predominante	Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele	6
	Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	2
	Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina	1

predomina", "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" e "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele".

Na **Figura 11.40**, constam os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto grau de dificuldade nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi solicitada durante o Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho com base nos quais esses comportamentos foram medidos são aqueles da Tabela 11.35.

Os cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" são: a) *identificar a função predominante do discurso*, b) *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, c) *descrever emoção suscitada pelo discurso*; d) *identificar aspectos relativos a outras funções*; e) *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto nível de dificuldade em cinco oportunidades: a linha de base consiste em oportunidade realizada na Unidade 1; três oportunidades ocorreram na Unidade 3 e uma oportunidade ocorreu na Unidade 5. Em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "6. identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso" na linha de base. Após a primeira condição oferecida, o desempenho dessa aprendiz consistiu no valor "5. Identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso". Nas três oportunidades nas quais Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo após as conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho dela é "6 - identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina

no discurso", valor acima do mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, o desempenho de Heloísa corresponde na linha de base ao valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Nas duas oportunidades, ocorridas após a primeira e a segunda conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Na quinta oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho de Heloísa consiste no valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta a função que predomina".

Na linha de base e na oportunidade realizada após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho de Heloísa em relação à *descrever emoção suscitada pelo discurso* é constituído pelo valor "5. descreve corretamente a informação apresentada no discurso", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz consiste no valor "*4.* Descreve de maneira parcialmente correta a informação apresentada no discurso". Na quarta e quinta oportunidades, após outras duas conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "5. descreve corretamente a informação apresentada no discurso".

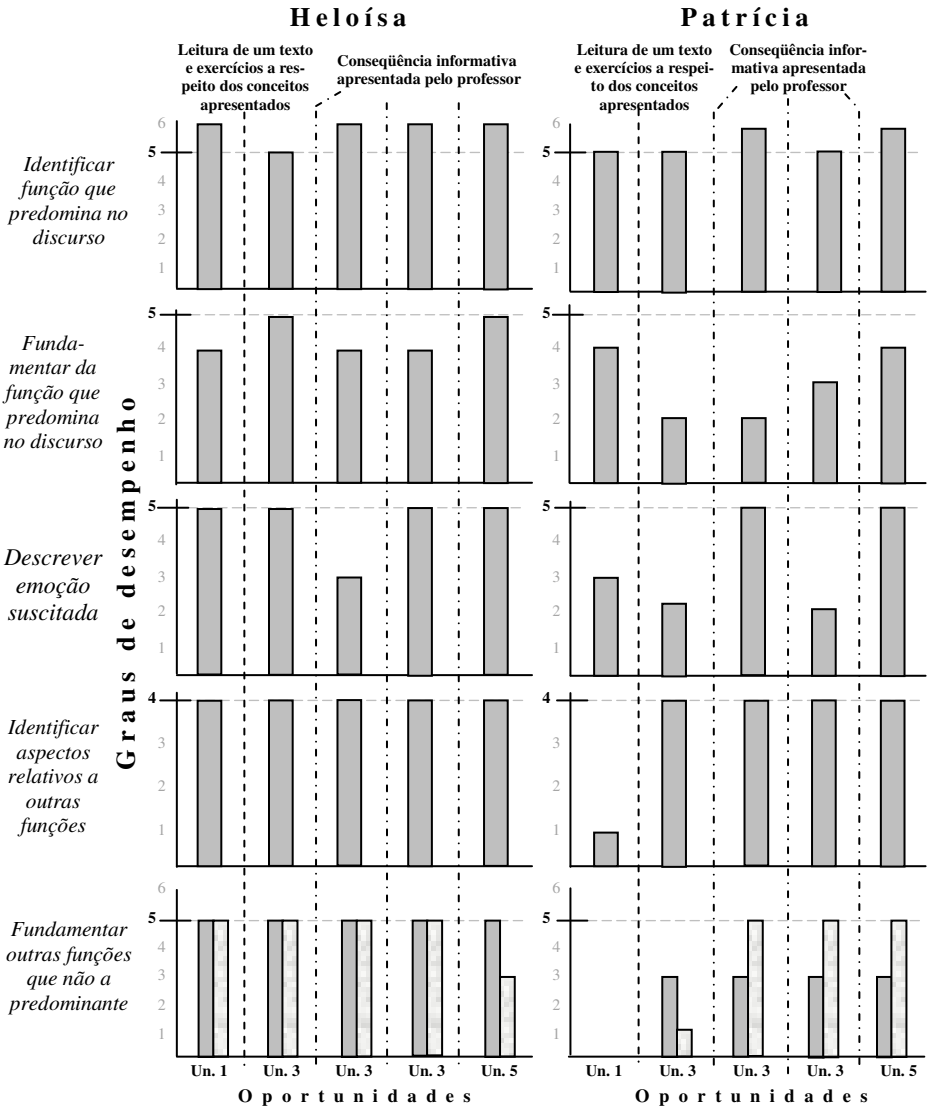


Figura 11.40. Graus do desempenho das ocorrências de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções* que não a predominante, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "4. identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso" nas cinco oportunidades nas quais a aprendiz apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto médio de dificuldade. Essas cinco oportunidades compreendem tanto a linha de base, quanto as oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas.

Em relação *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" (o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo), em relação às duas funções que não a que predomina nas quatro primeiras oportunidades. Na quinta oportunidade, após a terceira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Heloísa é de "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" em relação à uma das funções do discurso que não a que predomina e de "Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" em relação a outra função.

Tal como Heloísa, Patrícia também apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto grau de dificuldade em cinco oportunidades: na Unidade 1, que consistiu na linha de base, em três oportunidades que ocorreram na Unidade 3 e em uma oportunidade na Unidade 5. Em relação ao comportamento *identificar a função predominante do discurso*, as duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "5. Identifica a função que predomina no discurso de alto grau de dificuldade, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso". Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é de "6. identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso". Na quarta oportunidade, o desempenho da aprendiz é

constituído pelo valor "5. Identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, sem destacar que essa função é a que predomina no discurso". Na quinta oportunidade, o desempenho da aprendiz consiste no valor "6. identifica a função que predomina no discurso de alto de dificuldade, destacando corretamente que essa função é a que predomina no discurso".

Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso tem a função indicada*, em nenhuma das oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto grau de dificuldade, o desempenho de Patrícia atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Na linha de base, o desempenho da aprendiz é de "4. fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Na segunda e terceira oportunidades, após, respectivamente, a primeira condição de ensino oferecida e a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é de "2. Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta a função que predomina". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "3. fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta a função que predomina". Na quinta oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta a função que predomina".

O valor atribuído à ocorrência apresentada por Patrícia do comportamento *descrever emoção suscitada* na primeira oportunidade em que a apresentação desse comportamento-objetivo foi solicitada é de "3. Descreve genericamente a emoção suscitada pelo discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "2. Descreve equivocamente a emoção suscitada pelo discurso". Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho atribuído à ocorrência do comportamento-objetivo consiste no valor "5.Descreve corretamente a emoção suscitada pelo discurso", o mínimo desejável para que os aprendizes do Programa participassem de atividades para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na quarta ocorrência do comportamento-objetivo apresentada pela aprendiz, o desempenho é de "2. Descreve equivocamente a emoção suscitada pelo discurso". Após a terceira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído novamente pelo valor "5.Descreve corretamente a emoção suscitada pelo discurso".

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outras funções*, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "1. não identifica aspectos relativos às outras duas funções apresentada no discurso". Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, e nas outras três oportunidades, após as conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho de Patrícia consiste no valor "4. identifica corretamente aspectos relativos às outras duas funções apresentadas no discurso", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na linha de base, Patrícia não apresentou ocorrências do comportamento *fundamentar porque o discurso tem outras funções além daquela que é predominante* na primeira oportunidade. Nela, a aprendiz não identificou aspectos relativos a outras funções além da que predomina. Na segunda oportunidade, após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz consiste no valor "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" para uma das funções e de "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" para outra. Nas outras três oportunidades, após as conseqüências apresentadas pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelos valores "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta outra das funções indicadas, além da que predomina".

Na **Tabela 11.36**, são mostrados os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação a quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos". Esses quatro comportamentos são: a) *identificar o tipo de discurso*; b) *fundamentar*

TABELA 11.36

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos dissertativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar tipo de discurso	Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo	3
	Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso é do tipo indicado	**Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso é dissertativo	4
	Fundamenta redundantemente ou genericamente porque o discurso é dissertativo	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso é dissertativo	2
	Não fundamenta porque o discurso é dissertativo	1
Indicar predominância	**Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil**	**4**
	Indica de maneira parcialmente correta qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil (ex.: dissertativa e narrativa ou dissertativa e descritiva)	3
	Indica equivocadamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil (ex.: predominância narrativa)	2
	Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil	1
Indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos	**Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso**	**5**
	Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso	4
	Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso	3
	Fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso	1

porque o discurso é do tipo indicado; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*.

As ocorrências apresentados pelos aprendizes do comportamento *identificar o tipo de discurso* foram medidas a partir de três valores: "1. Não identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil", "2. Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil" e "3. Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo". Há cinco possíveis valores com base nos quais o comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* foi medido, entre eles: "1. Não fundamenta porque o discurso é dissertativo" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo".

O comportamento *indicar predominância do tipo de discurso* foi medido a partir de quatro valores: "1. Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil", "2. Indica equivocadamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil" (ex.: indicar predominância narrativa quando a predominância é dissertativa), "3. Indica de maneira parcialmente correta qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil (ex.: indicar predominância dos discursos dissertativa e narrativa quando a predominância é específica de um desses tipos de discursos)" e "4. Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil". As ocorrências apresentadas pelos aprendizes do comportamento *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos* foram medidas com base em cinco valores, entre eles: "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso" e "5. Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso".

Na **Figura 11.41**, são apresentados os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos" nas múltiplas oportunidades durante o Programa em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida. Os valores com base nos quais as ocorrências desse comportamento foram medidas são os valores

apresentados na Tabela 11.36. Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos" são os seguintes: a) *identificar o tipo de discurso*; b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos dissertativos" em duas oportunidades: na Unidade 1, que correspondeu à linha de base e na Unidade 4, realizada após a condição de ensino oferecida. Nas duas oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos", o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso* é constituído pelo valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil", tanto na linha de base quanto na oportunidade realizada após a condição de ensino oferecida. Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* na linha de base o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso é dissertativo". Após a condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na primeira oportunidade em que o comportamento-objetivo foi apresentado, o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *indicar predominância do tipo de discurso* consiste no valor "1. Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil". Após a condição de ensino oferecida, o desempenho dela é o valor "4. Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*, o desempenho de Heloísa na linha de base é constituído pelo valor "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é o valor "4. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos

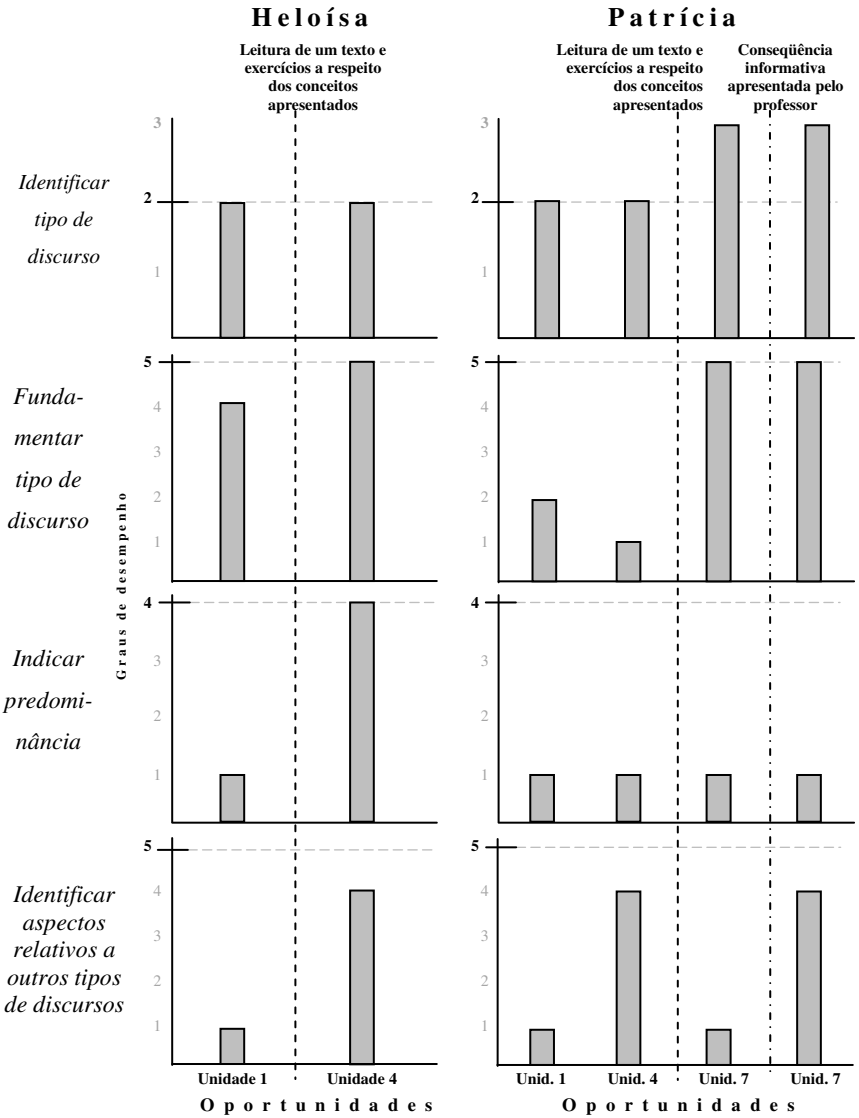


Figura 11.41. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em duas e quatro oportunidades, respectivamente nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso". Em nenhuma dessas oportunidades, o desempenho da aprendiz correspondeu ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Patrícia apresentou quatro ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos": nas linhas de base, realizadas nas Unidades 1 e 4; na Unidade 7, após a primeira condição de ensino oferecida e na Unidade 7, após a segunda condição de ensino oferecida, constituída por conseqüência informativa apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso*, o desempenho de Patrícia é constituído pelo mesmo valor nas duas oportunidades que corresponderam à linha de base: o valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil". Nas duas oportunidades realizadas após as duas condições de ensino oferecidas, o desempenho dessa aprendiz consiste no valor "3. identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo", acima do valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado,* na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos dissertativos", o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "2. Fundamenta equivocadamente porque o discurso é dissertativo". Na segunda oportunidade, que também constitui a linha de base, o desempenho dela é "1. Não fundamenta porque o discurso é dissertativo". Nas duas oportunidades após as duas condições de ensino oferecidas, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo".

Nas quatro oportunidades em que apresentou o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos", o desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *indicar predominância do tipo de discurso* consiste no valor "1. Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil", aquém do mínimo

desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia na linha de base do comportamento *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos* é de "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso" e na segunda, "4. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso". Na quarta oportunidade, após conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "4. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso".

Na **Tabela 11.37**, estão apresentados os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos". Os quatro comportamentos que constituíram atividades são: a) *identificar o tipo de discurso*, b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*.

As ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso* foram medidas a partir de dois valores. São eles: "1. Não identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil" e "2. Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil". O comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* foi medido a partir de cinco valores, sendo alguns deles: "1. Não fundamenta porque o discurso é narrativo" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é narrativo". Há cinco valores que constam na tabela com base nos quais foi medida a *indicação da predominância do tipo de discurso*, sendo alguns deles: "1. Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil" e "4. Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil". O comportamento *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos* foi medido com base em três valores, são eles:

"1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso", "2. Fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso" e "3. Identifica corretamente aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentados no discurso".

TABELA 11.37

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos narrativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar tipo de discurso	**Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil**	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso é do tipo indicado	**Fundamenta corretamente porque o discurso é narrativo**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso é narrativo	4
	Fundamenta redundantemente ou genericamente porque o discurso é narrativo	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso é narrativo	2
	Não fundamenta porque o discurso é narrativo	1
Indicar predominância	**Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil**	**4**
	Indica de maneira parcialmente correta qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil	3
	Indica equivocadamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil	2
	Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil	1
Identificar aspectos relativos a outro tipo de discurso	**Identifica corretamente aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentados no discurso**	**3**
	Fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso	1

Na **Figura 11.42**, estão apresentados os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" nas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores a partir dos quais as ocorrências desse comportamento foram medidos são aqueles que constam na Tabela 11.37. Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" são: a) *identificar o tipo de discurso*, b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento "identificar ocorrências de discursos narrativos" em três oportunidades: na Unidade 1, que correspondeu à linha de base, na Unidade 4, realizada após a condição de ensino oferecida e na Unidade 21, realizada após conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Nessas três oportunidades, o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso* é constituído pelo valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil". Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "3. Fundamenta redundantemente ou genericamente porque o discurso é narrativo". Esse é o valor do desempenho da aprendiz na segunda oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, após a primeira condição de ensino oferecida. Após a segunda condição de ensino oferecida, que consistiu em conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é narrativo", que corresponde ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho do comportamento *indicar predominância do tipo de discurso* apresentado por Heloísa é constituído na linha de base pelo valor "2. Indica equivocadamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil". Nas duas oportunidades nas quais a aprendiz

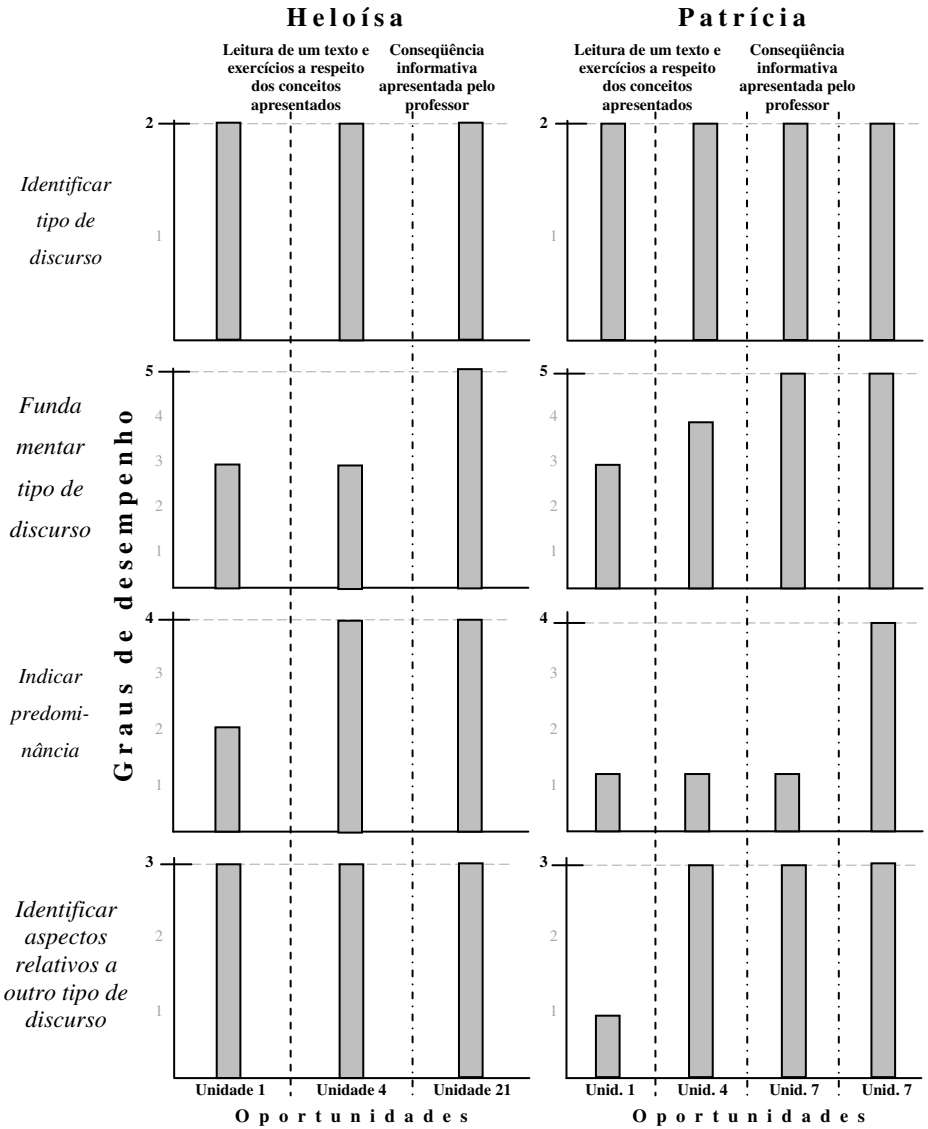


Figura 11.42. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

apresentou ocorrências do comportamento-objetivo após as condições de ensino oferecidas, o desempenho dela é de "4. Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos*, as ocorrências de comportamento apresentadas por Heloísa foram medidas por meio do valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentados no discurso" nas três oportunidades nas quais ela apresentou tais ocorrências de comportamento, tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" em quatro oportunidades: na linha de base, realizadas na Unidades 1, na Unidade 4, após a primeira condição de ensino oferecida; e em duas oportunidades na Unidade 7, após conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso*, o valor do desempenho do de Patrícia nas quatro oportunidades nas quais ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas consiste no valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil". Esse valor corresponde ao mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia no comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* na linha de base consiste no valor "3. Fundamenta redundantemente ou genericamente porque o discurso é narrativo". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso é narrativo". Após a segunda condição de ensino oferecida, que consiste em conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela corresponde ao mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo: "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é narrativo". Esse é também o valor do

desempenho da aprendiz na quarta oportunidade na qual ela apresentou ocorrências do comportamento-objetivo.

Em relação ao comportamento *indicar predominância do tipo de discurso*, na linha de base, na oportunidade realizada após a primeira condição de ensino oferecida e na oportunidade realizada após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "1. Não indica qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. Identifica corretamente qual é o tipo predominante do discurso de nível fácil", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos,* o desempenho de Patrícia na linha de base é constituído pelo valor "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso". Nas três outras oportunidades, realizadas após as condições de ensino oferecidas, o desempenho de Patrícia consiste no valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentados no discurso".

Em um dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos", o valor do desempenho de Heloísa e de Patrícia foi semelhante. Esse comportamento é *identificar o tipo de discurso*. Em todas as oportunidades em que a apresentação do comportamento-objetivo foi requerida, o desempenho das duas aprendizes é constituído pelo valor "Identifica ocorrências de discursos dissertativos de nível fácil".

Na **Tabela 11.38**, aparecem os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação a dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos". Esses dois comportamentos são: a) *identificar o tipo de discurso*; e b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado.*

Na Tabela 11.38, há dois possíveis valores de desempenho a partir do qual foram medidas as ocorrências do comportamento

identificar o tipo de discurso. São eles: "1. Não identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil" e "2. Identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil". O comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* constituinte da ocorrência do discurso foi medido com base em seis valores, sendo alguns deles: "1. Não fundamenta porque o discurso é descritivo", "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo" e "6. Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo e destaca que o discurso não é de outro tipo específico por não apresentar as características que definem tal tipo de discurso".

TABELA 11.38

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos descritivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar tipo de discurso	**Identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil**	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil	1
Fundamentar porque o discurso é do tipo indicado	Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo e destaca que o discurso não é de outro tipo específico por não apresentar as características que definem tal tipo de discurso	6
	Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta porque o discurso é descritivo	4
	Fundamenta redundantemente ou genericamente porque o discurso é descritivo	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso é descritivo	2
	Não fundamenta porque o discurso é descritivo	1

Na **Figura 11.43**, constam os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de

discursos descritivos" nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores com base nos quais as ocorrências desse comportamento foram medidas são os valores apresentados na Tabela 11.38. Os dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" são: a) *identificar o tipo de discurso*; e b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado.*

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos" em três oportunidades: na Unidade 1, que consistiu na linha de base; na Unidade 4, oportunidade realizada após a primeira condição de ensino oferecida e na Unidade 21, após conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Nessas três oportunidades, as ocorrências apresentadas por Heloísa do comportamento *identificar o tipo de discurso* foram medidas a partir do valor "2. identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil", tanto na linha de base quanto nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos" em três oportunidades: a Unidade 1, que consistiu na linha de base; na Unidade 4, realizada após a primeira condição de ensino oferecida e na Unidade 7, realizada após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor. Nessas três oportunidades, essa aprendiz apresentou ocorrências do comportamento *identificar o tipo de discurso* que foram medidas por meio do valor "2. identifica ocorrências de discursos descritivos de nível fácil".

Os valores do desempenho de Heloísa e Patrícia variaram de maneira semelhante nas oportunidades nas quais elas apresentaram ocorrências do comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*. Na linha de base e na segunda oportunidade em que apresentaram ocorrências desse comportamento-objetivo, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho das aprendizes é constituído pelo valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Na terceira oportunidade na qual elas apresentaram ocorrências desse comportamento-objetivo, o desempenho

delas consiste no valor “6. Fundamenta corretamente porque o discurso é descritivo e destaca que o discurso não é de outro tipo específico por não apresentar as características que definem tal tipo de discurso”, valor além do mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

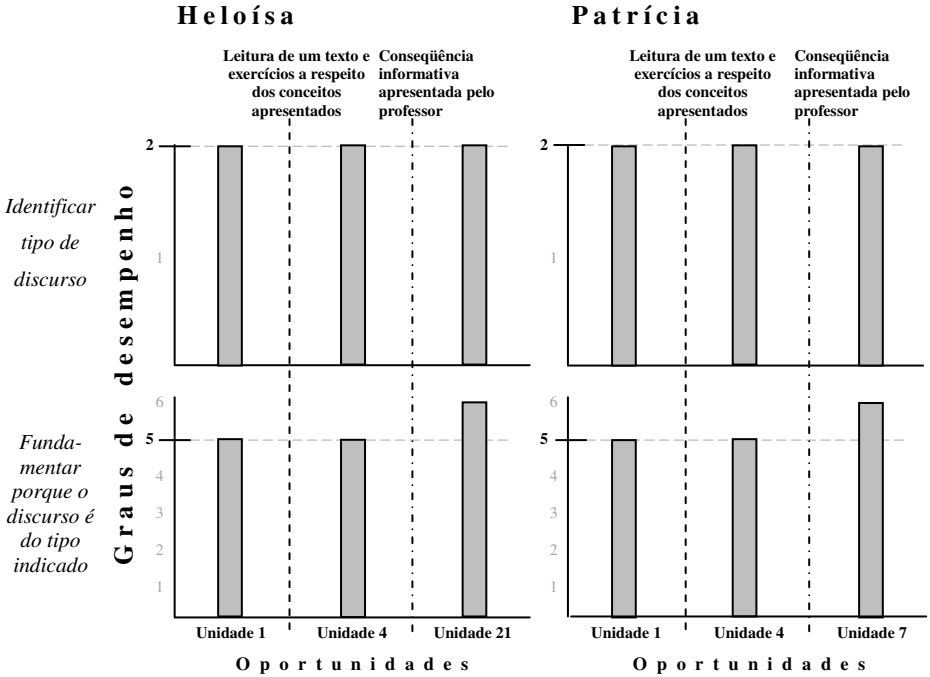


Figura 11.43. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos descritivos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na **Tabela 11.39**, são apresentados os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências do comportamento apresentado pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em relação a cinco comportamentos que constituíram atividades para

desenvolvimento. Os cinco comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento desse comportamento-objetivo são: a) *identificar o tipo de discurso*, b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos*; e e) *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* além do tipo de discurso que predomina na ocorrência do discurso.

Na Tabela 11.39, consta que as ocorrências do comportamento *identificar o tipo de discurso* foram medidas a partir de três valores: "1. Não identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade", "2. Identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade" e "3. Identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo". Há cinco valores do desempenho para o comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado* que predomina no discurso, alguns dos quais são os seguintes: "1. não fundamenta porque o discurso é dissertativo" e "5. fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo". Cinco valores constam na tabela como aqueles a partir dos quais foi medida a *indicar predominância do tipo de discurso* predominante da ocorrência do discurso. Alguns desses valores são "1. não indica qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade" e "5. Identifica corretamente qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade". As ocorrências do comportamento *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos* além daquele que predomina foram medidas a partir de cinco valores, entre eles: "Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso" e "5. Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso". Em relação ao comportamento *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* além do tipo de discurso que predomina na ocorrência do discurso, há cinco valores, alguns deles são "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina" e "5. Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina".

TABELA 11.39

Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com nível alto de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar o tipo de discurso predominante do discurso	Identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo	3
	Identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade	**2**
	Não identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade	1
Fundamentar porque o discurso é do tipo indicado	**Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso é dissertativo	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso é dissertativo	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso é dissertativo	2
	Não fundamenta porque o discurso é dissertativo	1
Indicar predominância	**Identifica corretamente qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade**	**5**
	Indica de maneira parcialmente correta qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade	4
	Indica equivocadamente qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade	3
	Fica em dúvida acerca de qual tipo de discurso predomina na ocorrência de discurso	2
	Não indica qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade	1
Identificar aspectos relativos a outros tipos de discursos	**Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso**	**5**
	Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso	4
	Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso	3
	Fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso	2
	Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso	1
Fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso	**Fundamenta corretamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina**	**5**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina	4
	Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina	3
	Fundamenta equivocadamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina	2
	Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina	1

Na **Figura 11.44**, estão apresentados os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com alto grau de dificuldade nas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores a partir dos quais as ocorrências desse comportamento foram medidas são aqueles apresentados na Tabela 11.39. Os cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" são: a) *identificar o tipo de discurso*, b) *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado*; c) *indicar predominância do tipo de discurso*; e d) *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos*; e e) *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* além do tipo de discurso que predomina na ocorrência do discurso.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com alto nível de dificuldade em três oportunidades. São elas: a Unidade 1, que consistiu na linha de base; na Unidade 4, realizada após a primeira condição de ensino oferecida e na Unidade 21, após conseqüência informativa apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento *identificar o tipo de discurso* que predomina na ocorrência de discursos com alto grau de dificuldade, o desempenho de Heloísa na linha é constituído pelo valor "1. não identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade". Na segunda oportunidade, realizada após a primeira condição de ensino oferecida e na terceira, realizada após a conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz consiste no valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Em relação ao comportamento *fundamentar porque o discurso é do tipo indicado,* Heloísa não fundamenta por que o discurso é dissertativo, uma vez que ela não indicou que a ocorrência do discurso é desse tipo. Na segunda e terceira oportunidades, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo", o mínimo desejável para

os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Na linha de base do comportamento *indicar predominância do tipo de discurso*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "1. Não indica qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade". Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela consiste no valor "3. Indica equivocadamente qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade". Na terceira oportunidade, realizada após a conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "1. Não indica qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade".

Em relação ao comportamento *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos*, em nenhuma das três oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com alto grau de dificuldade, o desempenho de Heloísa atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Na linha de base e na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso". Na terceira oportunidade, o desempenho dela é de "1. Não identifica aspectos relativos aos outros tipos de discursos apresentados no discurso".

Heloísa não apresentou ocorrências de comportamentos *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* além do tipo de discurso que predomina na ocorrência do discurso que tenham sido medidas com o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Nas duas primeiras oportunidades, Heloísa identifica apenas um dos dois tipos de discursos além do predominante. Na terceira oportunidade, ela não identifica outros tipos de discursos além do tipo que predomina. Na linha de base, o desempenho de Heloísa em relação à fundamentação de aspectos relativos ao outro tipo de discurso é constituído pelo valor "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso

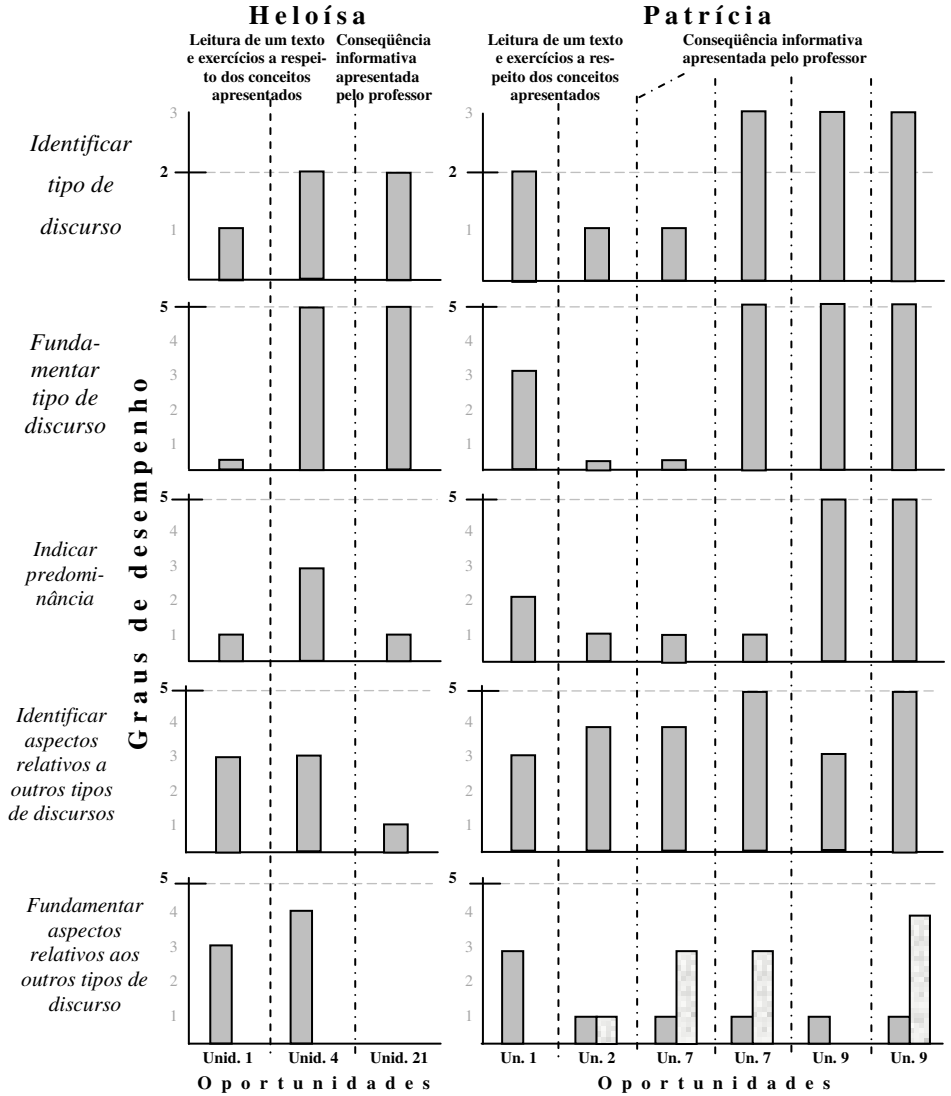


Figura 11.44. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com nível alto de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

apresentado no discurso, além do que predomina" em relação a um dos tipos de discursos que não o que predomina. Na segunda oportunidade, o desempenho dela é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina" em relação ao tipo de discurso que não o que predomina, identificado por ela.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com alto grau de dificuldade em seis oportunidades: na Unidade 1, que correspondeu à linha de base; na Unidade 2, realizada após a primeira condição de ensino oferecida; em duas oportunidades na Unidade 7, cada uma delas realizadas após conseqüências informativas apresentadas pelo professor e em duas oportunidades na Unidade 9, cada uma delas realizadas após conseqüências informativas apresentadas pelo professor.Em relação ao comportamento à *identificar o tipo de discurso*, na linha de base, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "2. identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade". Nas duas oportunidades seguintes, o desempenho da aprendiz é de "1. não identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "3. Identifica ocorrências de discursos dissertativos em discursos com alto nível de dificuldade e indica corretamente qual é a idéia central fundamentada no discurso dissertativo", valor acima do mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Esse é também o valor do desempenho de Patrícia na quinta e sexta oportunidades.

O desempenho de Patrícia na linha de base em relação à *fundamentação porque o discurso é do tipo indicado* é constituído pelo valor "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso é dissertativo". Nas duas oportunidades seguintes, a aprendiz não identifica o tipo que predomina na ocorrência de discurso e, conseqüentemente, não fundamenta. Na quarta, quinta e sexta oportunidades, o desempenho da aprendiz consiste no valor "5. Fundamenta corretamente porque o discurso é dissertativo", mínimo

desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

Em relação ao comportamento *indicar predominância do tipo de discurso*, o desempenho de Patrícia na linha de base consiste no valor "2. Fica em dúvida a respeito de qual tipo de discurso predomina na ocorrência de discurso". Nas três oportunidades seguintes, realizadas após a leitura de um texto e de exercícios relacionados a conceitos relacionados ao comportamento a ser desenvolvido e após duas conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "1. Não indica qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade". Na quinta e sexta oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com alto nível de dificuldade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente qual é o tipo de discurso que predomina na ocorrência de discurso com alto nível de dificuldade", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

O desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *indicar aspectos relativos a outros tipos de discursos* consistiu no valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso" na linha de base. Nas duas oportunidades seguintes, após a primeira condição de ensino oferecida e após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "4. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso e fica em dúvida acerca da presença de aspectos relativos ao outro tipo de discurso apresentado no discurso". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo: "5. Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso". Na quinta oportunidade, o desempenho dela é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente aspectos relativos a um dos dois tipos de discursos apresentados no discurso" e após nova conseqüência informativa apresentada pelo

professor, o desempenho dela consiste novamente no valor “5. Identifica corretamente aspectos relativos aos outros dois tipos de discursos apresentados no discurso”.

Tanto Heloísa quanto Patrícia não apresentaram ocorrências do comportamento *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* que tenham sido medidas com o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. Nas duas primeiras oportunidades, Heloísa identifica apenas um dos dois tipos de discursos além do predominante. Na terceira oportunidade, ela não identifica outros tipos de discursos além do tipo que predomina. Na linha de base, o desempenho de Heloísa em relação à fundamentação de aspectos relativos aos outros tipos de discursos é de “3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina” em relação a um dos tipos de discursos que não o que predomina. Na segunda oportunidade, o desempenho dela é constituído pelo valor “4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina” em relação ao tipo de discurso que não o que predomina, identificado por ela.

Na primeira e na quinta oportunidades, Patrícia identifica aspectos de apenas um dos dois tipos de discursos além do que predomina. Nas demais oportunidades, ela identifica aspectos dos dois tipos de discursos além do que predomina. Na linha de base, o valor do desempenho da aprendiz em relação ao comportamento *fundamentar aspectos relativos aos outros tipos de discurso* é de “3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina”. Na segunda oportunidade, realizada após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “1. Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina” em relação aos dois tipos de discursos além do que predomina. Na terceira e quarta oportunidades, realizadas após a primeira e segunda conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é de “1. Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além

do que predomina" em relação à fundamentação de um tipo de discurso além daquele que predomina e de "3. Fundamenta redundantemente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina" em relação à fundamentação do outro tipo de discurso. Na quinta oportunidade, na qual a aprendiz identificou aspectos de apenas um dos dois tipos de discursos além do que predomina, o desempenho da aprendiz em relação à fundamentação desse tipo de discurso é de "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina". Na sexta oportunidade, após a quarta conseqüência informativa, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "1. Não fundamenta porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina" em relação à fundamentação de aspectos de um dos dois tipos de discursos que não o que predomina e pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta ou genericamente porque o discurso apresenta aspectos relativos a outro tipo de discurso apresentado no discurso, além do que predomina" em relação à fundamentação de aspectos do outro tipo de discurso que não o predominante.

11.4.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos"

Assim como em relação aos comportamentos que envolviam a "indicação de tipos de processos", a "caracterização de diferentes tipos de informações" e a "caracterização de critérios para avaliar informações de diferentes tipos", também é possível afirmar que as contingências de ensino para desenvolvimento de classes de comportamentos que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos" constituem contingências eficientes. Porém, o grau de eficiência dessas contingências é gradualmente diminuído conforme é aumentado o grau de dificuldade dos exercícios planejados para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências

de discursos com diferentes funções e de diferentes tipos", que são: "identificar ocorrências de discursos informativos", "identificar ocorrências de discursos expressivos", "identificar ocorrências de discursos diretivos", "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções", "identificar ocorrências de discursos dissertativos", "identificar ocorrências de discursos narrativos", "identificar ocorrências de discursos descritivos" e "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos".

As atividades de ensino construídas para desenvolver esses comportamentos-objetivo foram constituídas pela necessidade de apresentação de diversos comportamentos que constituíram atividades para desenvolvê-los. Nas atividades construídas para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos", por exemplo, foi requerida a apresentação de ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvê-lo: "identificar função do discurso", "fundamentar função do discurso", "descrever informação" e "indicar aspectos de outras funções" (Figura 11.26). A eficiência das contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo variou de acordo com a atividade. No desenvolvimento desse comportamento-objetivo, por exemplo, Patrícia apresentou corretamente ocorrências dos três primeiros comportamentos, mas apresentou três ocorrências do comportamento "indicar aspectos de outras funções" constituídas pelo valor "não identifica aspectos relativos a outra função apresentada no discurso", independente das duas condições de ensino oferecidas para desenvolver tal comportamento-objetivo. O baixo grau de desenvolvimento de alguns dos comportamentos que constituíram atividade para desenvolver comportamentos-objetivo provavelmente decorreu do fato do aprendiz discriminar quais comportamentos que constituíram atividade eram os mais pertinentes em relação ao comportamento-objetivo da atividade e de o professor apresentar conseqüências informativas pouco precisas em relação a alguns dos comportamentos-objetivo, uma vez que ele próprio também ficou provavelmente sob controle dos comportamentos que constituíram atividades que mais diretamente eram relacionados ao comportamento-objetivo constituinte da contingência planejada de ensino.

O grau de complexidade dos comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de discursos com diferentes

funções e de diferentes tipos" pode ser percebida pela quantidade de tentativas necessárias das aprendizes para apresentar ocorrências dos comportamentos-objetivo constituídas pelo valor mínimo desejável para elas participarem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo. Na Figura 13.7, na qual consta o desempenho de Heloísa e Patrícia do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos", é apresentado que Heloísa apresentou quatro ocorrências do comportamento-objetivo até ele ser desenvolvido; Patrícia, por sua vez, apresentou cinco ocorrências do comportamento-objetivo. A alta quantidade de tentativas para ser desenvolvido o comportamento-objetivo indica a complexidade dele e a necessidade de serem garantidas condições adicionais e complementares para desenvolvê-lo, assim como a necessidade de serem garantidas as aprendizagens dos comportamentos pré-requisito que constitui tal comportamento-objetivo.

Entre as condições adicionais e complementares a serem apresentadas para as ocorrências de comportamentos-objetivo ao qual foram atribuídas valores de desempenho menores que o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivos consiste em conseqüências informativas a serem apresentadas pelo professor. A importância da conseqüência informativa é evidenciada pelas características do desenvolvimento de alguns comportamentos-objetivo constituídos pela identificação de ocorrência de informações de diferentes tipos. Na Figura 11.37, por exemplo, a apresentação de conseqüências viabilizou à aprendiz Patrícia aumentar o grau de correção e perfeição do desempenho do comportamento "fundamentar porque o discurso tem a função indicada", que constituiu atividade para desenvolver o comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos", para valores mais corretos e perfeitos que o valor mínimo desejável para a aprendiz participar de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

As conseqüências informativas também viabilizaram à aprendiz desenvolver o comportamento "indicar aspectos de outras funções", que constituiu atividade para desenvolvimento do mesmo comportamento-objetivo (Figura 11.37). Na Figura 11.42, são apresentados outros exemplos que indicam a necessidade de serem planejadas conseqüências informativas às ocorrências incompletas ou incorretas apresentadas

pelos aprendizes. Nessa figura, consta que o desempenho das duas aprendizes só foi constituído pelo valor mínimo desejável após a apresentação das conseqüências informativas pelo professor. Para obter o efeito desejado, entretanto, a conseqüência informativa necessita ser apresentada e, logo após sua apresentação, há necessidade de ser requerida nova apresentação do comportamento-objetivo. Na Figura 11.44, por exemplo, é mostrado que foi apresentado conseqüência informativa para o desempenho de Heloísa na Unidade 4. A próxima oportunidade que foi oferecida a ela para apresentação do comportamento-objetivo foi na Unidade 21, na qual o desempenho da aprendiz é constituído por valores muito aquém do mínimo desejável. Tais dados evidenciam que o efeito da conseqüências informativas são uma função do tempo decorrido entre a apresentação da conseqüência informativa e a próxima oportunidade na qual é requerido aos aprendizes apresentar ocorrências do comportamento-objetivo sobre o qual estão sendo apresentadas conseqüências informativas.

A eficiência das contingências planejadas para desenvolver comportamentos-objetivo constituídos pela caracterização de discursos de diferentes tipos variou pouco conforme o grau de complexidade dos comportamentos-objetivo. O grau de eficiência das contingências planejadas para desenvolver comportamentos-objetivo mais simples ("identificar ocorrências de discursos informativos" – Figura 11.36; "identificar ocorrências de discursos expressivos" – 11.37; "identificar ocorrências de discursos diretivos" – Figura 11.38; "identificar ocorrências de discursos dissertativos" – 11.41; "identificar ocorrências de discursos narrativos" – Figura 11.42; e "identificar ocorrências de discursos descritivos" – Figura 11.43) parece não ser muito distinto do grau de eficiência das contingências planejadas para desenvolver os comportamentos "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" (Figuras 11.39 e 11.40) e "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" (Figuras 11.41). Apenas alguns poucos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver esses dois últimos dois comportamentos não foram desenvolvidos: Heloísa não desenvolveu o comportamento "fundamentar função que predomina" (Figura 11.39); Patrícia não desenvolveu o mesmo comportamento que constituiu atividade (Figura 11.40); o desempenho de Heloísa do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos é irregular, enquanto Patrícia não apresentou ocorrências do comportamento-atividade "fundamentar

aspectos relativos aos outros tipos de discursos" constituídos pelo valor mínimo desejável (Figura 11.44). Por mais que tenha havido comportamentos que constituíram atividades para desenvolver os comportamentos mais complexos do conjunto de comportamentos constituídos pela identificação de ocorrências de discursos de diferentes tipos aos quais não foi atribuído o valor mínimo desejável, a quantidade desses desempenhos foi pequena, viabilizando concluir que o grau de eficiência das contingências planejadas para os comportamentos-objetivo que apresentavam complexidades distintas pouco variou.

Um valor de desempenho proposto a partir das ocorrências de comportamentos-objetivo apresentados pelos aprendizes do Programa é constituído por alto grau de clareza a respeito, não apenas do próprio comportamento-objetivo, mas de comportamentos-objetivo que o constitui. Nas Tabela 11.32 e 11.33 são apresentados os valores de desempenho, respectivamente, dos comportamentos-objetivo "identificar ocorrências de discursos expressivos" e "identificar ocorrências de discursos diretivos". Um dos valores apresentados para o comportamento-atividade "fundamentar porque o discurso tem a função indicada" consiste no valor "6. Fundamenta corretamente porque o discurso tem tal função e destaca, corretamente, que é preciso observar o resultado produzido pelo discurso para ter clareza acerca da função apresentada por ele". Quando os aprendizes apresentam ocorrências de discursos ao qual é possível atribuir esse valor, é possível ao professor ter clareza não apenas acerca do alto grau de correção e perfeição com que o aprendiz apresenta ocorrências do comportamento-objetivo, mas também do alto grau de clareza do aprendiz a respeito da variável nuclear das funções de um discurso.

11.5. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de três comportamentos que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos" e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os três comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos", "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência do argumento" e "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos"

Na **Tabela 11.40**, são apresentados os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos". Esses comportamentos são: a) *identificar ocorrências de argumentos*; b) *fundamentar por que o discurso é um argumento*; c) *identificar outros tipos de discurso que não argumentos*; d) *fundamentar por que os outros tipos de discursos não são argumentos*.

Os possíveis valores do desempenho dos aprendizes em relação ao comportamento *identificar ocorrências de argumentos* consistem em sete valores, alguns dos quais são os seguintes: "1. Não identifica argumento, em um conjunto de três ocorrências de argumentos", "5. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos" e "7. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos". As ocorrências dos comportamentos *fundamentar por que o discurso é um argumento* foram medidas com base em sete valores, sendo alguns deles: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as

TABELA 11.40
Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar ocorrências de argumentos	**Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos**	**7**
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação ao terceiro	6
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos	5
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação ao segundo argumento	4
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três ocorrências de argumentos	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento, de um conjunto de três ocorrências de argumentos	2
	Não identifica argumento, em um conjunto de três ocorrências de argumentos	1
Fundamentar por que o discurso é um argumento	**Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas**	**7**
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos são argumentos, de duas ocorrências de argumentos identificadas	6
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas	5
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de uma ocorrência identificada	4
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de duas ocorrências identificadas	3
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de três ocorrências identificadas	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos identificadas são argumentos	1
Identificar outros tipos de discurso que não argumentos	**Identifica corretamente três discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos**	**7**
	Identifica corretamente dois discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos, e fica em dúvida em relação ao terceiro	6
	Identifica corretamente dois discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos	5
	Identifica corretamente um discurso como outro tipo de discurso que não argumento, de um conjunto de três ocorrências de discursos e fica em dúvida em relação ao segundo	4
	Identifica corretamente um discurso como outro tipo de discurso que não argumento, de um conjunto de três ocorrências de discursos	3
	Fica em dúvida se um dos discursos é argumento ou não, de um conjunto de três ocorrências de discursos	2
	Indica como argumentos três ocorrências de discursos de um conjunto de ocorrências de discurso em que nenhum deles é argumento	1
Fundamentar por que os outros tipos de discursos não são argumentos	**Fundamenta corretamente porque três ocorrências de discursos não são argumentos, de três ocorrências de discursos identificadas**	**7**
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos não são argumentos, de duas ocorrências de discursos identificadas	6
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos não são argumentos, de três ocorrências de discursos identificadas	5
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento não é argumento, de uma ocorrência de discurso identificada	4
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento não é argumento, de duas ocorrências de discursos identificadas	3
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento não é argumento, de três ocorrências de discursos identificadas	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de discursos identificadas não são argumentos	1

ocorrências de argumentos identificadas são argumentos", "4. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de uma ocorrência identificada" e "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas".

Em relação ao comportamento *identificar outros discursos que não argumentos*, há sete valores apresentados na tabela, entre eles: "2. Fica em dúvida se um dos discursos é argumento ou não, de um conjunto de três ocorrências de discursos", "6. Identifica corretamente dois discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos, e fica em dúvida em relação ao terceiro" e "7. Identifica corretamente três discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos". As ocorrências dos comportamentos *fundamentar por que o discurso não é um argumento* foram medidas a partir de sete valores, alguns dos quais são os seguintes: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de discursos identificadas não são argumentos", "6. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos não são argumentos, de duas ocorrências de discursos identificadas" e "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de discursos não são argumentos, de três ocorrências de discursos identificadas".

Na **Figura 11.45**, constam os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" nas diversas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho com base nos quais esses comportamentos foram medidos são aqueles da Tabela 11.40.

Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" são: a) *identificar ocorrências de argumentos*; b) *fundamentar por que o discurso é um argumento*; c) *identificar outros tipos de discurso que não argumentos*; d) *fundamentar por que os outros tipos de discursos não são argumentos*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de discursos de diferentes tipos" em cinco oportunidades: na linha de base, que ocorreu na Unidade; na Unidade 8, realizada após a primeira condição oferecida; na Unidade 9, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor; na Unidade 10; e na Unidade 21. Em todas essas cinco oportunidades, a aprendiz apresentou desempenho em relação à *identificar ocorrências de argumentos* constituído pelo valor "Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos". Na primeira oportunidade em que apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho de Heloísa consiste no valor "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de três ocorrências identificadas". Nas demais oportunidades, realizadas após as condições de ensino oferecidas, o desempenho da aprendiz é de "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas".

Na linha de base, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento não é argumento, de três ocorrências de discursos identificadas" em relação ao comportamento *identificar outros tipos de discursos que não argumentos*. Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "5. Identifica corretamente dois discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos". Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz aumenta e é apresentado com o valor "7. Identifica corretamente três discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos". Na quarta oportunidade, o desempenho da aprendiz diminui e é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente dois discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos". Na quinta oportunidade, o desempenho de Heloísa é de "7. Identifica corretamente três discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

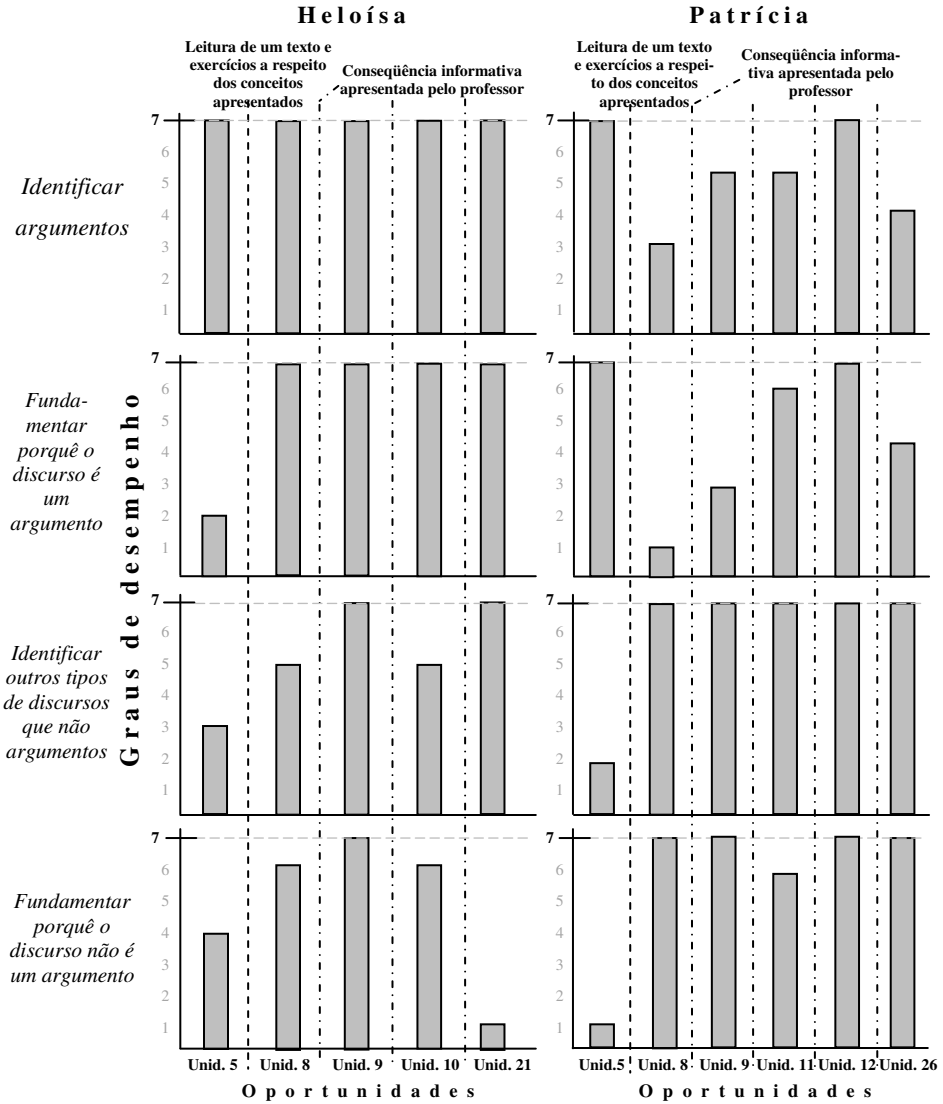


Figura 11.45. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de discursos de diferentes tipos" em seis oportunidades: na Unidade 5, que consistiu na linha de base; na Unidade 8, realizada após a primeira condição oferecida; na Unidade 9, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor; na Unidade 11; na Unidade 12; e na Unidade 21. Na linha de base do comportamento *identificar ocorrências de argumentos*, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz diminui e é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três ocorrências de argumentos". Na terceira e quarta oportunidade, respectivamente após a primeira e a segunda conseqüências apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "5. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos". Após a terceira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "7. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos". Na sexta oportunidade, ocorrida na Unidade 28, o desempenho da aprendiz é de "5. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três ocorrências de argumentos".

Em relação ao comportamento *fundamentar por que o discurso é um argumento*, o desempenho da aprendiz na linha de base consiste no valor "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda oportunidade, a aprendiz apresentou ocorrência do comportamento-objetivo que foi medida a partir do valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos identificadas são argumentos". Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "3. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de duas ocorrências identificadas". Após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "6. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos são argumentos, de duas ocorrências de argumentos identificadas". Na quarta

oportunidade, na Unidade 12, o desempenho de Patrícia é de "6. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos são argumentos, de duas ocorrências de argumentos identificadas". Na quinta oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos são argumentos, de três ocorrências de argumentos identificadas". Na Unidade 21, o desempenho dela diminui e é constituído pelo valor "4. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento é argumento, de uma ocorrência identificada".

Na linha de base do comportamento *identificar de outros discursos que não argumentos*, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "2. Fica em dúvida se um dos discursos é argumento ou não, de um conjunto de três ocorrências de discursos". A partir da segunda oportunidade, o desempenho dessa aprendiz consiste no valor "7. Identifica corretamente três discursos como outros tipos de discursos que não argumentos, de um conjunto de três ocorrências de discursos", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. A primeira ocorrência do comportamento *fundamentar por que o discurso não é um argumento* é medida por meio do valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de discursos identificadas não são argumentos". Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, e na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de discursos não são argumentos, de três ocorrências de discursos identificadas", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na quarta oportunidade, o valor do desempenho da aprendiz é de "6. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos não são argumentos, de duas ocorrências de discursos identificadas". Na quinta e sexta oportunidades, o desempenho da aprendiz volta a ser apresentado com o valor "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de discursos não são argumentos, de três ocorrências de discursos identificadas".

Os dados que são mostrados na **Tabela 11.41** consistem nos possíveis valores com base nos quais foram medidas as ocorrências de dois comportamentos constituintes do comportamento "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumento" em argumentos de nível fácil, apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Os comportamentos constituintes do comportamento-objetivo são: a) *Identificar a conclusão do argumento*; e b) *Identificar as premissas do argumento*.

Há oito valores apresentados na Tabela 11.41 que foram utilizados para medir as ocorrências do comportamento *identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de argumento*. Alguns deles são: "1. Não identifica a conclusões de três ocorrências de argumentos de nível fácil", "3. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca da conclusão de outra ocorrência de argumento", "7. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida" e "8. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil". Ao total, constam 10 valores apresentados na tabela utilizados para medir as ocorrências do comportamento *identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento*. Entre eles: "1. Não indica as premissas de três ocorrências de argumentos de nível fácil", "3. Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, de um conjunto de três ocorrências de argumentos", "7. Identifica corretamente as premissas de duas ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca das premissas do terceiro argumento" e "10. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil".

TABELA 11.41

Valores dos desempenhos relativos a dois comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência do argumento" em ocorrências de argumentos de nível fácil, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar a conclusão do argumento	**Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil**	**8**
	Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida	7
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca da conclusão do terceiro	6
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil	5
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca das conclusões das outras duas ocorrências de argumentos	4
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca da conclusão de outra ocorrência de argumento	3
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três ocorrências de argumentos	2
	Não identifica a conclusões de três ocorrências de argumentos de nível fácil	1
Identificar as premissas do argumento	**Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil**	**10**
	Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil, mas as registra uma das conclusões de maneira distorcida	9
	Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil, mas as registra de maneira distorcida	8
	Identifica corretamente as premissas de duas ocorrências de argumentos de nível fácil e fica em dúvida acerca das premissas do terceiro argumento	7
	Identifica corretamente as premissas de duas ocorrências de argumentos de nível fácil de um conjunto de três ocorrências de argumentos	6
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil e fica em dúvida acerca das premissas das outras duas ocorrências de argumentos	5
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil e fica em dúvida acerca das premissas de outra ocorrência de argumento	4
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, de um conjunto de três ocorrências de argumentos	3
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, mas as registra de maneira distorcida, de um conjunto de três ocorrências de argumentos	2
	Não indica as premissas de três ocorrências de argumentos de nível fácil	1

Na **Figura 11.46** são mostrados os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de dois comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumento" em ocorrências de argumentos de nível fácil. Os valores a partir dos quais as ocorrências dos comportamentos apresentados pelas duas aprendizes constam na Tabela 11.41. Os dois comportamentos constituintes do comportamento são *identificar a conclusão de uma ocorrência de argumento* e b) *identificar as premissas de uma ocorrência de argumento*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumento" em três oportunidades: a linha de base consistiu na Unidade 5; na Unidade 8 e na Unidade 10. Em todas elas, o desempenho da aprendiz em relação ao comportamento *identificar a conclusão da ocorrência de argumento* é constituído pelo valor "8. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil". Em relação ao comportamento *identificar as premissas de um argumento*, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "10. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil". Os dois valores consistem no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Os valores do desempenho de Patrícia são idênticos aos valores do desempenho de Heloísa. Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em três oportunidades: na Unidade 5, que consistiu na linha de base; na Unidade 9 e na Unidade 11. Em relação aos dois comportamentos, *identificar a conclusão de uma ocorrência de argumento* e *identificar as premissas de uma ocorrência de argumento*, o valor do desempenho da aprendiz é constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. O desempenho relativo ao primeiro desses argumentos é constituído pelo valor "8. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil". O desempenho relativo ao segundo desses argumentos é de "10. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de três ocorrências de argumentos de nível fácil".

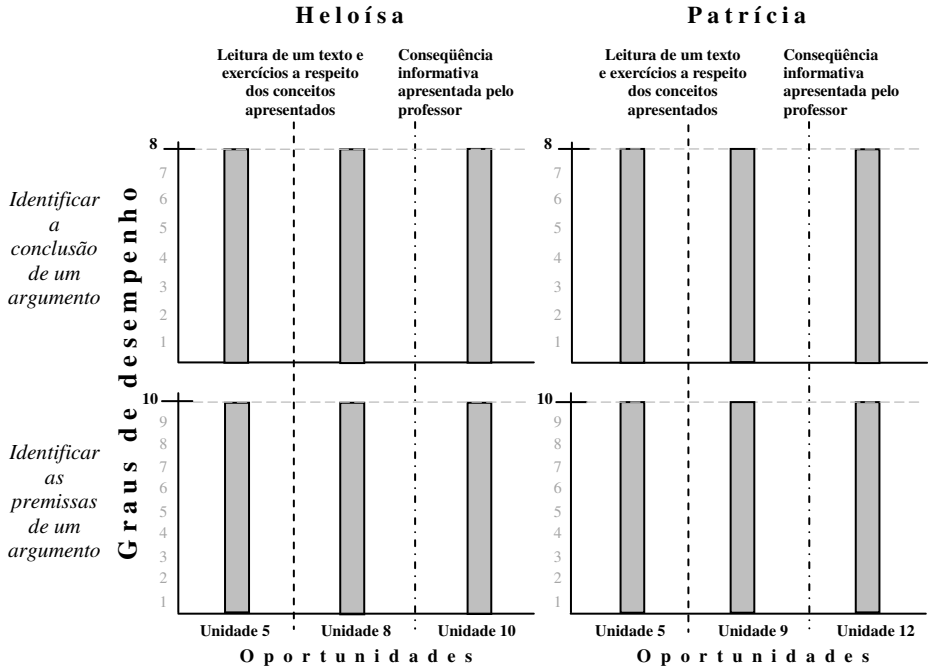


Figura 11.46. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumentos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na **Tabela 11.42**, constam os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências de argumentos" em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade". Os três comportamentos constituintes desse comportamento-objetivo cujos valores de desempenho estão mostrados na tabela são: a) *identificar ocorrências de argumentos* em um conjunto de duas ocorrências de argumento; b) *identificar a conclusão* de cada uma das ocorrências de argumento; e c) *identificar as premissas do argumento* de cada uma das ocorrências de argumento.

Há sete possíveis de desempenho em relação ao comportamento *identificar ocorrências de argumentos*. Alguns deles são: "1. Não identifica argumento, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos", "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos", que consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos e um valor acima desse, o valor "7. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos e destaca que não é baixo o grau de relevância entre as premissas e a conclusão de um deles". Em relação ao comportamento *identificar a conclusão das ocorrências de argumentos*, constam seis valores, alguns dos quais: "1. Não identifica a conclusões de duas ocorrências de argumentos de nível médio", "Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida" e "6. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio". Os valores a partir quais foram medidas as ocorrências do comportamento *identificar as premissas dos argumentos*, são apresentados na Tabela 11.42 sete valores, entre eles: "1. Não indica as premissas de duas ocorrências de argumentos de nível médio", "4. Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível médio e fica em dúvida acerca das premissas de outra ocorrência de argumento" e "7. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio".

TABELA 11.42
Valores dos desempenhos relativos a três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar ocorrências de argumentos	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos e destaca que não é baixo o grau de relevância entre as premissas e a conclusão de um deles	7
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	**6**
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de duas ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação ao segundo argumento	5
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	4
	Fica em dúvida em relação a dois argumentos, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	2
	Não identifica argumento, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos	1
Identificar a conclusão do argumento	**Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio**	**6**
	Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida	5
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio e fica em dúvida acerca da conclusão de outra ocorrência de argumento	4
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	3
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos, mas a registra de maneira distorcida	2
	Não identifica a conclusões de duas ocorrências de argumentos de nível médio	1
Identificar as premissas do argumento	**Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio**	**7**
	Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas registra as premissas de um dos argumentos de maneira distorcida	6
	Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas as registra de maneira distorcida	5
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível médio e fica em dúvida acerca das premissas de outra ocorrência de argumento	4
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	3
	Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, mas as registra de maneira distorcida, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos	2
	Não indica as premissas de duas ocorrências de argumentos de nível médio	1

Na **Figura 11.47**, aparecem os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade" nas múltiplas oportunidades em que a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida durante o Programa. Os valores a partir dos quais o desempenho com base nos quais esses comportamentos foram medidos são aqueles da Tabela 11.42. Esses três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo são: a) *identificar ocorrências de argumentos* em um conjunto de duas ocorrências de argumentos; b) *identificar a conclusão* de cada uma das ocorrências de argumentos; e c) *identificar as premissas do argumento*.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade" em quatro oportunidades: a linha de base aconteceu na Unidade 5; a segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, ocorreu na Unidade 8; a terceira, realizada após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, na Unidade 9; a quarta oportunidade ocorreu na Unidade 10, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento *identificar ocorrências de argumentos,* na linha de base o desempenho de Heloísa é "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "2. Fica em dúvida em relação a um argumento, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos". Na terceira e na quarta oportunidade, o valor do desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos".

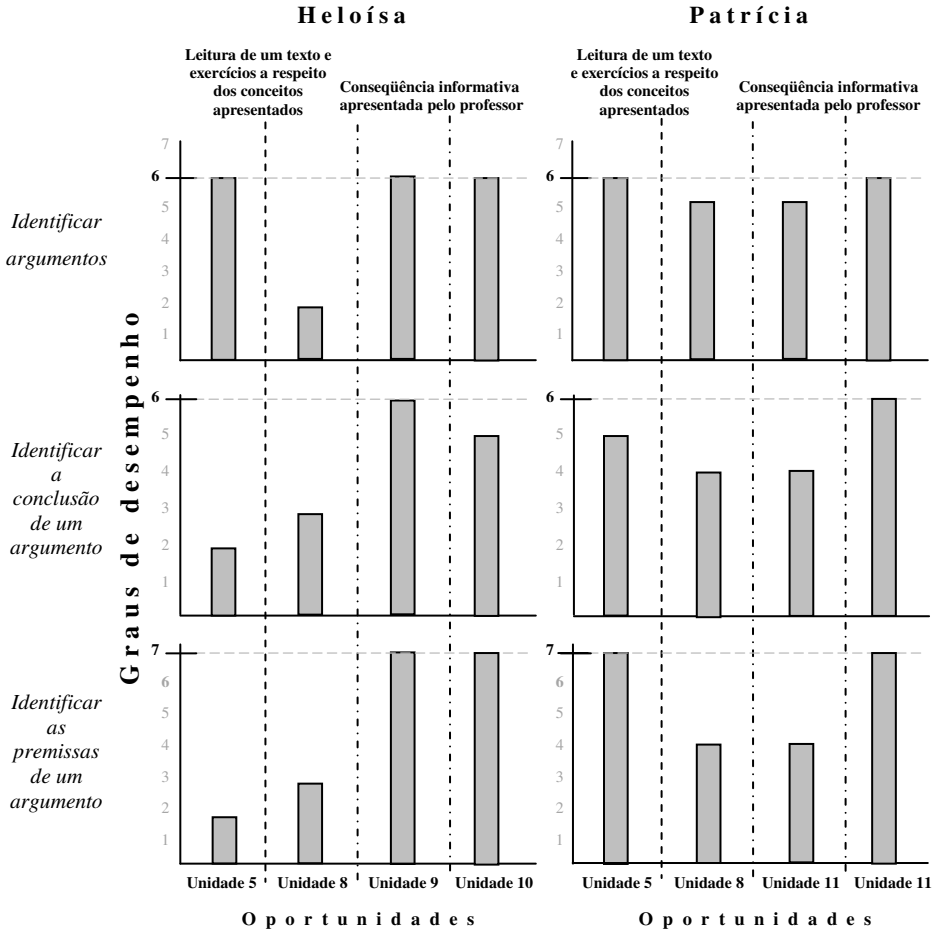


Figura 11.47. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Na linha de base, o desempenho da ocorrência do comportamento *identificar a conclusão de um argumento* apresentado por Heloísa é constituído pelo valor "2. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos, mas a registra de maneira distorcida". Após a primeira condição de ensino oferecida, segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "2. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos, mas a registra de maneira distorcida". Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência apresentada pelo professor, o desempenho dela é constituído pelo valor "6. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Heloísa consiste no valor "5. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida".

Em relação ao comportamento *identificar as premissas do argumento*, o desempenho de Heloísa consiste no valor "2. identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, mas as registra de maneira distorcida, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos" na linha de base. Na segunda oportunidade, o desempenho dela é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível fácil, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos". Nas duas oportunidades realizadas após as conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho de Heloísa é "7. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em quatro oportunidades: a linha de base ocorreu na Unidade 5; a segunda oportunidade, realizada após a primeira condição de ensino oferecida, ocorreu na Unidade 8; na Unidade 11 ocorreu a terceira oportunidade, realizada após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor; a quarta oportunidade aparece também na Unidade 11. Essa última foi realizada após a segunda conseqüência apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento *identificar ocorrências de argumentos*, o desempenho dela é de "6. Identifica corretamente dois

argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "5. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de duas ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação ao segundo argumento". Esse é também o valor do desempenho da aprendiz na terceira oportunidade. Na quarta oportunidade, realizada após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela volta a ser constituído pelo valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos".

O desempenho das ocorrências apresentadas por Patrícia do comportamento *identificar a conclusão de um argumento* é constituído na linha de base pelo valor "5. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio, mas registra uma das conclusões de maneira distorcida". Nas duas oportunidades seguintes, após a primeira condição de ensino oferecida e após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é constituído pelo valor "4. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio e fica em dúvida acerca da conclusão de outra ocorrência de argumento". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Patrícia consiste no valor "6. Identifica corretamente as conclusões de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Em relação ao comportamento *identificar as premissas de um argumento*, o desempenho da aprendiz é de "7. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio", que consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda e na terceira oportunidades, o desempenho dela é de "4. Identifica corretamente as premissas de uma ocorrência de argumento de nível médio e fica em dúvida acerca das premissas de outra ocorrência de argumento". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é constituído novamente pelo valor "7. Identifica

corretamente todas as premissas de um conjunto de duas ocorrências de argumentos de nível médio".

Nas Tabelas 11.43 e 11.44 estão apresentados os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento". Os desempenhos cujos valores estão apresentados nessas duas tabelas foram derivados dos comportamentos apresentados pelos sujeitos do Programa em atividades de ensino nas quais os aprendizes precisavam distinguir as partes de um argumento em duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade. Na Tabela 11.43, consta os valores do desempenho dos comportamentos-atividade *identificar argumentos em conjunto de argumentos com dois argumentos* e *identificar a conclusão do argumento*. Na Tabela 11.44, consta os valores do desempenho do comportamento-objetivo *identificar as premissas do argumento*.

Na Tabela 11.43, há seis possíveis valores do desempenho dos aprendizes em relação ao comportamento-atividade *identificar argumentos em conjunto de argumentos com dois argumentos*, alguns dos quais são: "1. Não identifica argumento, em um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", "5. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais um argumento nesse conjunto de argumentos" e "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Nessa tabela, também constam nove valores com base nos quais foram medidos os comportamentos *identificar a conclusão do argumento*. Entre eles: "1. Não identifica as conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", "6. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação à outra conclusão" e "9. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

TABELA 11.43

Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "Identificar argumentos em conjunto de argumentos com dois argumentos" e "Identificar a conclusão do argumento", constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar argumentos em conjunto de argumentos com dois argumentos	**Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade**	**6**
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais um argumento nesse conjunto de argumentos	5
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação ao outro argumento	4
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento, de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica argumento, em um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	1
Identificar a conclusão do argumento	**Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade**	**9**
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais uma conclusão nesse conjunto de argumentos	8
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas as registra de maneira equivocada	7
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação à outra conclusão	6
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	5
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas a registra de maneira distorcida	4
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais uma conclusão nesse conjunto de argumentos	3
	Fica em dúvida em relação a uma das conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica as conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	1

Na Tabela 11.44, consta os valores do desempenho do comportamento-objetivo *identificar as premissas do argumento*, um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento". Na Tabela, há oito valores, sendo alguns dos quais: "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e "8. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

TABELA 11.44
Valores dos desempenhos relativos ao comportamento "Identificar as premissas do argumento", constituinte do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar as premissas do argumento	**Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade**	**8**
	Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas as registra de maneira distorcida	7
	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação às premissas de outro argumento	6
	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	5
	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas as registra de maneira distorcida	4
	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade mas identifica equivocadamente outras premissas	3
	Fica em dúvida em relação às premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	1

Na Figura 11.48, são apresentados os desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de três comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e a premissa de uma ocorrência de argumento", em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, nas diversas oportunidades nas quais ocorrências desses comportamentos foram requeridas ao longo do Programa. Esses três comportamentos-objetivo são: a) *identificar argumentos,* b) *identificar a conclusão de um argumento* e c) *identificar as premissas de um argumento*. As ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa dos dois primeiros comportamentos foram medidas com base nos valores de desempenho que constam na Tabela 11.43. O terceiro desses comportamentos foi medido a partir dos valores que constam na Tabela 11.44.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e a premissa de uma ocorrência de argumento" em seis oportunidades. A linha de base ocorreu na Unidade 5; a segunda oportunidade ocorreu na Unidade 8, após a primeira condição de ensino oferecida, que consistiu na leitura de um texto e em exercícios a respeito dos conceitos nele apresentados; a terceira, quarta e quinta e sexta oportunidades foram realizadas, respectivamente, nas Unidades 8, 10, 23 e 23. Cada uma delas foi realizada após conseqüência informativa apresentada pelo professor. Na linha de base, o valor da ocorrência do comportamento *identificar argumentos* apresentado pela aprendiz é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, na qual havia dois argumentos complexos, o valor do desempenho da aprendiz é de "1. Não identifica argumento, em um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na terceira oportunidade, na qual havia dois argumentos complexos, o valor do desempenho da aprendiz em relação aos dois argumentos consiste no valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para

desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na quarta e na quinta oportunidade, o valor do desempenho de Heloísa é de "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na sexta, o desempenho da aprendiz em relação ao comportamento *identificar argumentos* volta a ser constituído pelo valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade"

Na linha de base para o comportamento *identificar a conclusão de um argumento*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, na qual havia duas ocorrências de argumentos, após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "1. Não identifica as conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e de "5. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na terceira oportunidade, na qual havia dois argumentos, após conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz em relação aos dois argumentos é constituído pelo valor "9. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na quarta e quinta oportunidades, o desempenho da aprendiz consiste, respectivamente, nos valores "5. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e "4. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade, mas a registra de maneira distorcida". Na sexta oportunidade, após a quarta conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Heloísa é de "9. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

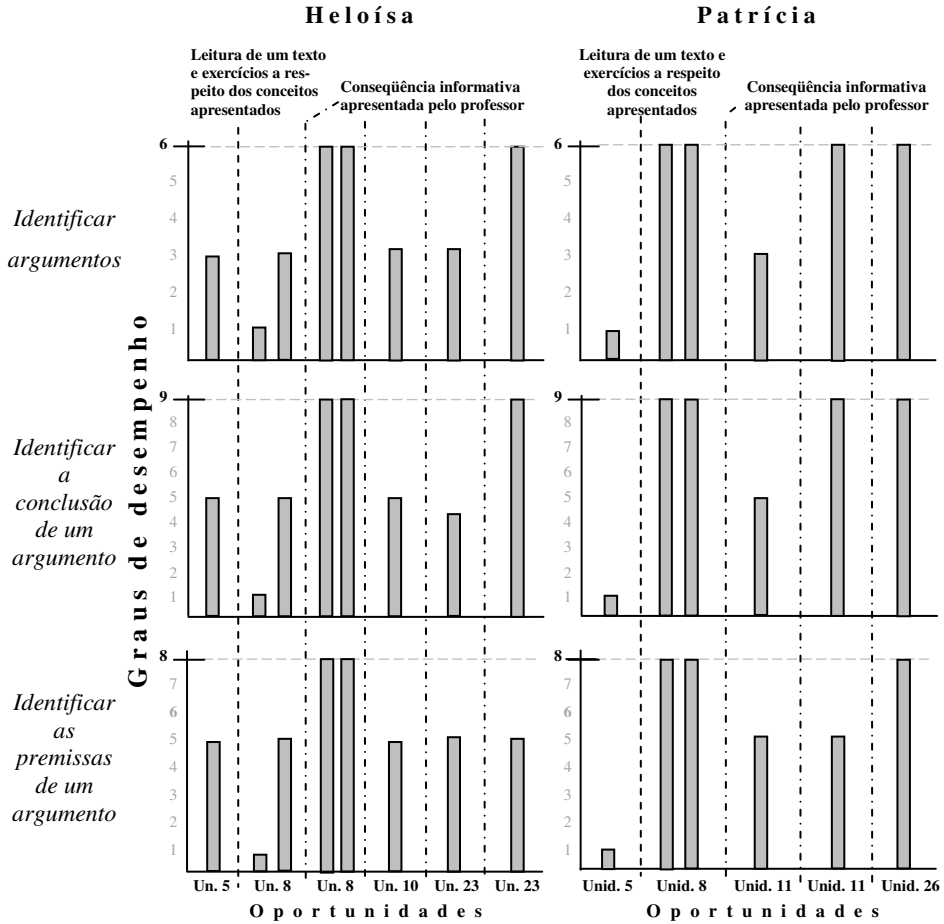


Figura 11.48. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos" em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em seis e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Em relação ao comportamento *identificar as premissas de um argumento,* o desempenho de Heloísa é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira condição de ensino oferecida, em uma oportunidade na qual havia dois argumentos, o desempenho da aprendiz é de "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e "8. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Heloísa consiste no valor "8. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" nos dois argumentos que constituíam a oportunidade. Da quarta à sexta oportunidades, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos" em cinco oportunidades. Em relação ao comportamento *identificar argumentos*, o desempenho dela é de "1. Não identifica argumento, em um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dessa aprendiz é constituído pelo valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" nos dois comportamentos que constituíam a oportunidade. Na terceira oportunidade, o desempenho é de "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na quarta e quinta oportunidade, é constituído pelo valor "6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

Na linha de base para o comportamento *identificar a conclusão de um argumento*, o desempenho de Patrícia na linha de base é de "1. Não identifica as conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, que era constituída por dois argumentos, o desempenho da aprendiz consiste no valor "9. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade". . Na terceira oportunidade, o desempenho dela é de "5. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade". Na quarta e quinta oportunidades, o desempenhos da aprendiz é constituído pelo valor "9. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Em relação ao comportamento *identificar as premissas de um argumento* o desempenho de Patrícia na linha de base é constituído pelo valor "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, o desempenho dela é de "8. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" para os dois argumentos apresentados. Na terceira e quarta oportunidades, o desempenho de Patrícia consiste no valor "5. Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na quinta oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "8. Identifica corretamente todas as premissas de um conjunto de dois argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

O valor de desempenho de Patrícia na linha de base é constituído pelo menor valor de desempenho para os três comportamentos

constituintes do comportamento-objetivo “distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos”. O valor do desempenho dessa aprendiz é o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos para os três comportamentos em duas oportunidades: na segunda, composta por dois argumentos, e na quinta oportunidade.

Nas Tabelas 11.45 e 11.46 constam os possíveis valores do desempenho dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento”. Os desempenhos apresentados nessas tabelas foram utilizados para medir os comportamentos apresentados pelos sujeitos do Programa em atividades de ensino nas quais os aprendizes precisavam distinguir as partes de um argumento em três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade. Na Tabela 11.45, são mostrados os valores do desempenho dos comportamentos-atividade *identificar argumentos em conjunto de argumentos com três argumentos* e *identificar a conclusão do argumento*. Na Tabela 11.46, aparecem os valores do desempenho do comportamento-objetivo *identificar as premissas do argumento*.

Na Tabela 11.45, há oito valores de desempenho em relação ao comportamento *identificar argumentos em conjunto de argumentos com três argumentos*. Alguns desses valores são: “1. Não identifica argumento, em um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”, “6. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação ao terceiro” e “8. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”. Nessa tabela, constam também 10 valores com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo *identificar a conclusão de um argumento*. Entre esses valores, há os seguintes: “1. Não identifica as conclusões de três ocorrências de argumentos com alto grau de dificuldade”, “8. Identifica corretamente as conclusões de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de

TABELA 11.45
Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "Identificar argumentos em conjunto de argumentos com três argumentos" e "Identificar a conclusão do argumento", constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar argumentos em conjunto de argumentos com três argumentos	**Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade**	**8**
	Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais um argumento nesse conjunto de argumentos	7
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação ao terceiro	6
	Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	5
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação ao segundo argumento	4
	Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento, de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica argumento, em um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	1
Identificar a conclusão do argumento	**Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade**	**10**
	Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais uma conclusão nesse conjunto de argumentos	9
	Identifica corretamente as conclusões de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas registra alguma(s) dela(s) de maneira distorcida	8
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, e fica em dúvida em relação à conclusão de outra ocorrência de argumento	7
	Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	6
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação às outras duas conclusões	5
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação uma das outras duas conclusões	4
	Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	3
	Fica em dúvida em relação uma das conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica as conclusões de três ocorrências de argumentos com alto grau de dificuldade	1

argumento complexo', com alto grau de dificuldade, mas registra alguma(s) dela(s) de maneira distorcida", "9. Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais uma conclusão nesse conjunto de argumentos" e "10. Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

Na Tabela 11.46, são apresentados os valores do desempenho do comportamento-objetivo *identificar as premissas do argumento*, um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento". Nessa Tabela, constam nove valores, entre eles: "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade", "6. Identifica corretamente as premissas de dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade" e "9. Identifica corretamente todas premissas de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade"

TABELA 11.46
Valores dos desempenhos relativos ao comportamento "Identificar as premissas do argumento", constituinte do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

	Identifica corretamente todas premissas de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	**9**
	Identifica corretamente todas as premissas de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, mas as registra de maneira distorcida	8
	Identifica corretamente as premissas de dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade, e fica em dúvida em relação às premissas de outra ocorrência de argumento	7
Identificar as	Identifica corretamente as premissas de dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	6
premissas do	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação às premissas dos outros dois argumentos	5
argumento	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade e fica em dúvida em relação às premissas de outro argumento	4
	Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	3
	Fica em dúvida em relação às premissas de um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	2
	Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade	1

Na Figura 11.44, constam os desempenhos de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de três comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos" em exercícios com argumentos complexos constituídos por três argumentos com alto nível de dificuldade. Os três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo são: a) *identificar argumentos,* b) *identificar a conclusão de um argumento* e c) *identificar as premissas de um argumento*. Os valores de desempenho com base nos quais as

ocorrências desses comportamentos apresentadas pelos aprendiz foram medidas constam nas Tabelas 11.45 e 11.46.

Heloísa apresentou ocorrências desses comportamentos em três oportunidades. Na linha de base, o desempenho dela ao *identificar argumentos* é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente dois argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela consiste no valor "3. Identifica corretamente um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é "8. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade".

Em relação ao comportamento *identificar a conclusão de um argumento*, o desempenho de Heloísa na linha de base é constituído pelo valor "6. Identifica corretamente duas conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "3. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade". Após conseqüência informativa apresentada pelo aprendiz, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "10. Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Na linha de base para o comportamento *identificar as premissas de um argumento,* o valor do desempenho de Heloísa consiste no valor "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, o desempenho dela é de "3. Identifica corretamente as premissas de um

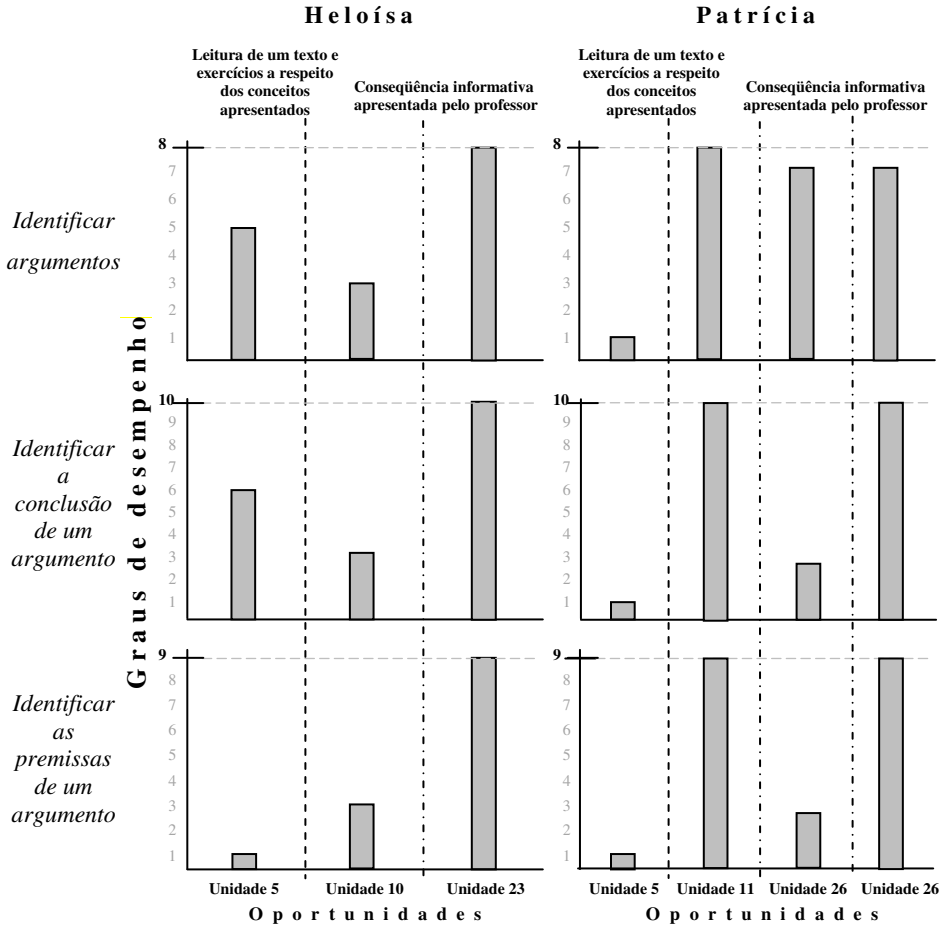


Figura 11.49. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos" em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”. Na terceira oportunidade, após conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de “9. Identifica corretamente todas premissas de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”, o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos” em exercícios com argumentos complexos constituídos por três argumentos em quatro oportunidades. Na linha de base para o comportamento *identificar argumentos*, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “1. Não identifica argumento, em um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz consiste no mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos: “8. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”. Nas duas oportunidades oferecidas após as conseqüências informativas apresentadas pelo professor, o desempenho da aprendiz é de “7. Identifica corretamente os três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade, mas identifica equivocadamente mais um argumento nesse conjunto de argumentos”.

Em relação ao comportamento *identificar a conclusão de um argumento*, o desempenho de Patrícia na linha de base consiste no valor “1. Não identifica as conclusões de três ocorrências de argumentos com alto grau de dificuldade”. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de “10. Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma “ocorrência de argumento complexo”, com alto grau de dificuldade”. Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela consiste no valor “3. Identifica corretamente uma conclusão de um conjunto de três argumentos constituintes de uma ‘ocorrência de argumento complexo’, com alto grau de dificuldade”. Após a segunda

conseqüência informativa, o desempenho dela consiste no mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos: "10. Identifica corretamente as três conclusões de um conjunto de três argumentos constituintes de uma "ocorrência de argumento complexo", com alto grau de dificuldade".

Em relação ao comportamento *identificar as premissas de um argumento*, o desempenho da aprendiz é de "1. Não identifica as premissas de três argumentos de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Na segunda oportunidade, é constituído pelo valor "9. Identifica corretamente todas premissas de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a primeira consequência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é de "3. Identifica corretamente as premissas de um argumento de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade". Após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "9. Identifica corretamente todas premissas de um conjunto de três argumentos constituintes de uma 'ocorrência de argumento complexo', com alto grau de dificuldade", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Na linha de base, o desempenho de Patrícia é constituído pelo menor valor de desempenho para os três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos". Na segunda oportunidade, por sua vez, o valor do desempenho dessa aprendiz é o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos para os três comportamentos.

Na Tabela 11.47, constam os valores do desempenho de quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" em exercícios com duas ocorrências de argumentos dedutivos e duas ocorrências de argumentos indutivos. Os quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver esse comportamento-objetivo são: a) *identificar argumentos dedutivos*; b)

fundamentar por que o argumento é dedutivo; c) *identificar argumentos indutivos*; e d) *fundamentar por que o argumento é indutivo*.

Em relação ao comportamento *identificar argumentos dedutivos*, são apresentados cinco valores de desempenho, entre eles: "1. Não identifica argumento dedutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos" e "4. Identifica corretamente um argumento dedutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo e fica em dúvida em relação ao segundo argumento desse tipo". Em negrito, está representado o valor mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades de ensino orientadas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo: "5. Identifica corretamente os dois argumentos dedutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Há na Tabela 11.47 quatro valores para o comportamento-atividade *fundamentar por que o argumento é dedutivo*, entre eles: "3. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento dedutivo é um argumento desse tipo, de uma ocorrência identificada" e "4. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos dedutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas".

São cinco os valores de desempenho mostrados em relação ao comportamento *identificar argumentos indutivos*. Alguns desses valores são: "2. Fica em dúvida em relação a um argumento indutivo, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo", "3. Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo" e "5. Identifica corretamente os dois argumentos indutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". São apresentados quatro valores de desempenho para o comportamento-atividade *fundamentar por que o argumento é indutivo*, alguns dos quais são: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo", "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas" e "4. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas".

TABELA 11.47

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos", em exercícios com duas ocorrências de argumentos dedutivos e duas ocorrências de argumentos indutivos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar argumentos dedutivos	**Identifica corretamente os dois argumentos dedutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo**	**5**
	Identifica corretamente um argumento dedutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo e fica em dúvida em relação ao segundo argumento desse tipo	4
	Identifica corretamente um argumento dedutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento dedutivo, de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo	2
	Não identifica argumento dedutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos	1
Fundamentar por que o argumento é dedutivo	**Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos dedutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas**	**4**
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento dedutivo é um argumento desse tipo, de uma ocorrência identificada	3
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento dedutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos dedutivos identificadas são argumentos desse tipo	1
Identificar argumentos indutivos	**Identifica corretamente os dois argumentos indutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo**	**5**
	Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo e fica em dúvida em relação ao segundo argumento desse tipo	4
	Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento indutivo, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo	2
	Não identifica argumento indutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos	1
Fundamentar por que o argumento é indutivo	**Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas**	**4**
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de uma ocorrência identificada	3
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo	1

Na Tabela 11.48 são apresentados os possíveis valores de desempenhos a serem atribuídos às ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" em exercícios com uma ocorrência de argumento dedutivo e três ocorrências de argumentos indutivos. Os quatro comportamentos cujos valores constam na tabela são: a) *identificar argumentos dedutivos*; b) *fundamentar por que o argumento é dedutivo*; c) *identificar argumentos indutivos*; e d) *fundamentar por que o argumento é indutivo*.

Na Tabela 11.48, há três valores de desempenho para o comportamento-objetivo *identificar argumentos dedutivos*. São eles: "1. Não identifica argumento dedutivo, de uma ocorrência de argumentos dedutivo", "2. Fica em dúvida em relação a um argumento dedutivo" e "3. Identifica corretamente o argumento dedutivo". Dois valores de desempenho aparecem para o comportamento *fundamentar por que o argumento é dedutivo*: "1. Fundamenta equivocadamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo" e "2. Fundamenta corretamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo".

Há sete valores apresentados em relação ao comportamento *identificar argumentos indutivos*, alguns dos quais são os seguintes: "1. Não identifica argumento indutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos" e "7. Identifica corretamente os três argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo". Sete valores de desempenho constam para o comportamento *fundamentar por que o argumento é indutivo,* entre eles: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo" e "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de três ocorrências de argumentos identificadas".

TABELA 11.48
Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos", em exercí-cios com uma ocorrência de argumento dedutivo e três ocorrências de argumentos indutivos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Identificar argumentos dedutivos	**Identifica corretamente o argumento dedutivo**	**3**
	Fica em dúvida em relação a um argumento dedutivo	2
	Não identifica argumento dedutivo, de uma ocorrência de argumentos dedutivo	1
Fundamentar por que o argumento é dedutivo	**Fundamenta corretamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo**	**2**
	Fundamenta equivocadamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo	1
Identificar argumentos indutivos	**Identifica corretamente os três argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo**	**7**
	Identifica corretamente dois argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo e fica em dúvida em relação ao terceiro argumento desse tipo	6
	Identifica corretamente dois argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo	5
	Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo e fica em dúvida em relação ao terceiro argumento desse tipo	4
	Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo	3
	Fica em dúvida em relação a um argumento indutivo, de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo	2
	Não identifica argumento indutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos	1
Fundamentar por que o argumento é indutivo	**Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de três ocorrências de argumentos identificadas**	**7**
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas	6
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de uma ocorrência identificada	5
	Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de três ocorrências de argumentos identificadas	4
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas	3
	Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de três ocorrências identificadas	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo	1

Na Figura 11.45 é apresentado o desempenho de Heloísa em quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos". Esses quatro comportamentos são: a) *identificar argumentos dedutivos*; b) *fundamentar porquê o argumento é dedutivo*; c) *identificar argumentos indutivos*; e d) *fundamentar por que o argumento é indutivo*. A aprendiz apresentou ocorrências desses comportamentos em quatro oportunidades. Nas três primeiras, os valores com que foram medidas as ocorrências dos comportamentos apresentados pela aprendiz constam na Tabela 11.47. Nessas oportunidades, havia dois argumentos dedutivos e dois argumentos indutivos. A quarta oportunidade na qual Heloísa apresentou ocorrências dos comportamentos foram medidas com base nos valores apresentados na Tabela 11.48, que fazem referência a exercícios constituídos por um argumento dedutivo e três argumentos indutivos.

Na linha de base para o comportamento *identificar argumentos dedutivos*, o desempenho de Heloísa é constituído pelo desempenho "3. identifica corretamente um argumento dedutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho da aprendiz é de "5. Identifica corretamente os dois argumentos dedutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Na terceira oportunidade, consiste no valor "3. identifica corretamente um argumento dedutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Na quarta oportunidade, na qual havia um argumento dedutivo e três argumentos indutivos, o desempenho de Heloísa consiste no valor "3. identifica corretamente o argumento dedutivo". Na segunda e quarta oportunidades, o desempenho da aprendiz atingiu o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Em relação ao comportamento *fundamentar por que o argumento é dedutivo*, o desempenho de Heloísa é, na linha de base, constituído pelo valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos dedutivos identificadas são argumentos desse tipo". Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento dedutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas".

Na terceira oportunidade, ele consiste no valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos dedutivos identificadas são argumentos desse tipo". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, constituída por um argumento dedutivo e por três argumentos indutivos, o desempenho da aprendiz é de "2. Fundamenta corretamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo". Apenas na última oportunidade o desempenho da aprendiz consistiu no mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

O desempenho de Heloísa na linha de base para o comportamento *identificar argumentos indutivos* é constituído pelo valor "3. Identifica corretamente um argumento indutivo de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente os dois argumentos indutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na terceira oportunidade, o desempenho dela consiste no valor "1. Não identifica argumento indutivo, em um conjunto de duas ocorrências de argumentos indutivos". Para a ocorrência apresentada pela aprendiz na quarta oportunidade oferecida para apresentação do comportamento "distinguir argumentos de diferentes tipos", foi atribuído o valor "7. identifica corretamente os três argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo".

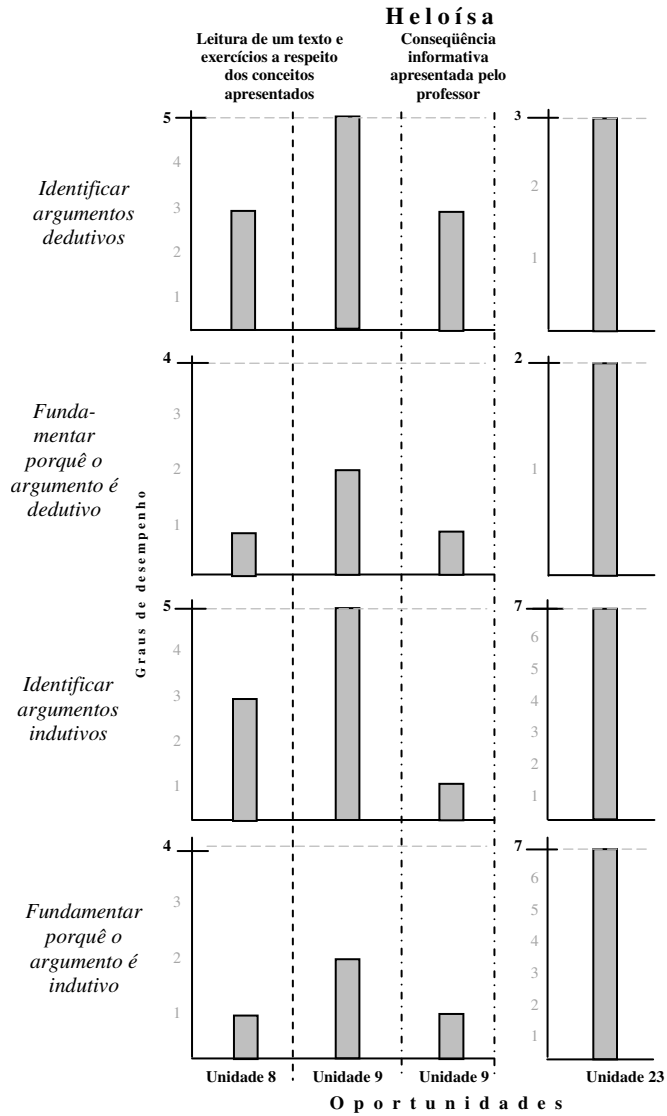


Figura 11.50. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz Heloísa, do grupo História do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Em relação ao comportamento *fundamentar por que o argumento é indutivo,* o desempenho da aprendiz não atingiu o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos nas três primeiras oportunidades. Na linha de base e na terceira oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo". Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento indutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas". Na quarta oportunidade, após a segunda conseqüência apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz consiste no valor "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de três ocorrências de argumentos identificadas".

O desempenho de Patrícia nas oportunidades constituintes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" nas quais foram requeridas a apresentação de ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" consta na Figura 11.51. Os quatro comportamentos que constituíram atividade para desenvolvimento desse comportamento são: a) *identificar argumentos dedutivos*; b) *fundamentar porquê o argumento é dedutivo*; c) *identificar argumentos indutivos*; e d) *fundamentar por que o argumento é indutivo*. Na tabela, é apresentado que a aprendiz apresentou ocorrências desses comportamentos em quatro oportunidades. Os valores utilizados para medir as ocorrências dos comportamentos apresentados pela aprendiz nas três primeiras oportunidades estão na Tabela 11.47. As ocorrências do comportamento na quarta oportunidade constam na Tabela 11.48.

Em todas as oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos", o desempenho de Patrícia em relação ao comportamento *identificar argumentos indutivos* é constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Nas três primeiras oportunidades, tal valor consiste em "5. Identifica corretamente os dois argumentos dedutivos de um conjunto de duas ocorrências de

argumentos desse tipo". Na quarta, o desempenho da aprendiz é de "3. Identifica corretamente o argumento dedutivo".

Em relação ao comportamento *fundamentar por que o argumento é dedutivo,* o desempenho da aprendiz na linha de base é constituído pelo valor "2. Fundamenta corretamente porque uma ocorrência de um argumento dedutivo é um argumento desse tipo, de duas ocorrências identificadas". Nas demais oportunidades, o valor do desempenho da aprendiz atinge o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida, e na terceira, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz consiste no valor "4. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos dedutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas". Na quarta oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "2. Fundamenta corretamente porque a ocorrência de argumento é um argumento dedutivo".

Na linha de base para o comportamento *identificar argumentos indutivos,* o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "2. Fica em dúvida em relação a um argumento indutivo, de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Nas demais, o desempenho dela é constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda e terceira oportunidades, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "5. Identifica corretamente os dois argumentos indutivos de um conjunto de duas ocorrências de argumentos desse tipo". Na quarta oportunidade, o desempenho dela é de "7. Identifica corretamente os três argumentos indutivos de um conjunto de três ocorrências de argumentos desse tipo.

Em relação ao comportamento *fundamentar por que o argumento é indutivo*, o desempenho de Patrícia consiste no valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta porque as ocorrências de argumentos indutivos identificadas são argumentos desse tipo". Nas demais, o desempenho dela é constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda e terceira oportunidades, o

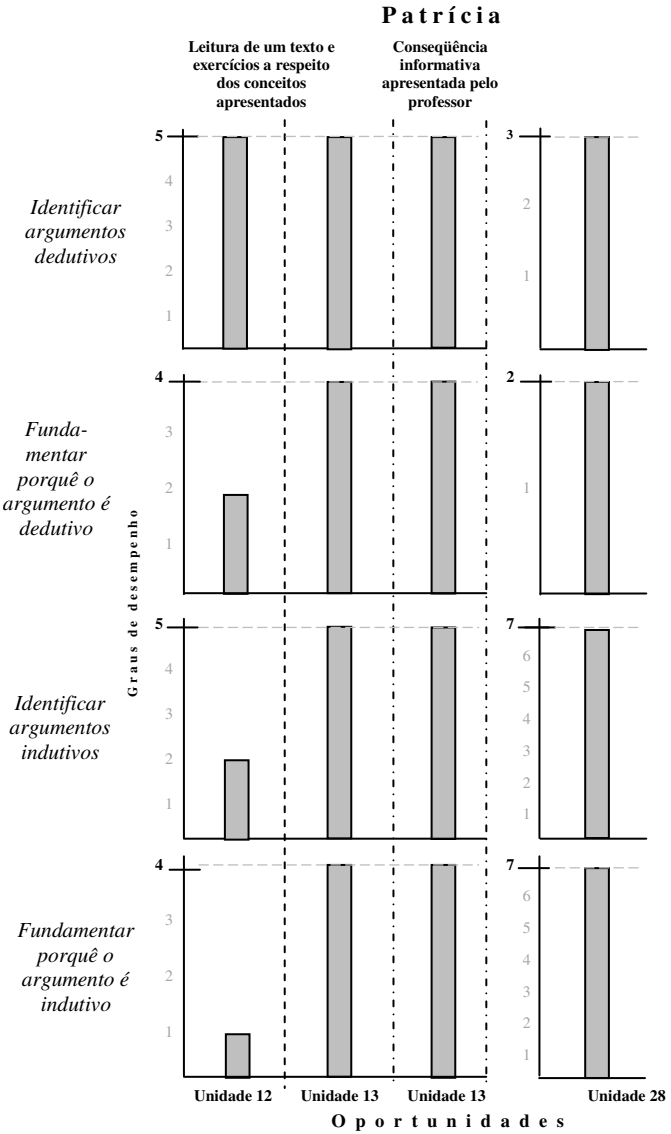


Figura 11.51. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz Patrícia, do grupo Psicologia do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

desempenho é de "4. Fundamenta corretamente porque duas ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de duas ocorrências de argumentos identificadas". Na quarta, o valor do desempenho da aprendiz é de "7. Fundamenta corretamente porque três ocorrências de argumentos indutivos são argumentos desse tipo, de três ocorrências de argumentos identificadas".

11.5.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos"

A avaliação da eficiência de um programa de ensino é feita por meio da avaliação da aprendizagem dos aprendizes no contexto de ensino. Parte dos comportamentos-objetivo do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" são caracterizadas pela identificação de ocorrências de argumentos, de partes constituintes de argumentos e de argumento de diferentes. Os comportamentos-objetivo do Programa dessa natureza são os seguintes: "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos", "distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência do argumento" e "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos". Quais deles foram efetivamente aprendidos pelos aprendizes do Programa? Quais não foram desenvolvidos pelos aprendizes?

O desenvolvimento desses comportamentos-objetivo foi realizado por meio de contingências onde diversos comportamentos que constituíram atividades para desenvolvê-los necessitavam ser apresentados. Avaliar a eficiência das contingências para desenvolver esses comportamentos-objetivo envolve avaliar o quanto os aprendizes foram capazes de apresentar ocorrências desses comportamentos que constituíram atividades. Considerando isso, de forma geral, tais contingências de ensino podem ser consideradas eficientes, uma vez que elas viabilizaram o desenvolvimento de grande parte dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver os comportamentos-objetivo. Alguns exemplos de desenvolvimento de

comportamentos-objetivo que evidenciam a eficiência das contingências de ensino são os comportamentos "distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" e "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências de argumento" apresentado por Patrícia (respectivamente, Figuras 11.45 e 11.47), onde pode ser observado o desenvolvimento gradual dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo (ainda que na última oportunidade, um dos comportamentos que constituíram atividade tenha sido apresentado com um valor aquém do mínimo desejável).

Outras contingências de ensino que não parecem poder ser classificadas como constituídas por alto grau de eficiência são as planejadas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "distinguir as premissas e a conclusão de uma ocorrência de um argumento" em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade (Figura 11.48). Nas oportunidades constituídas por tais exercícios, o desempenho de Heloísa e Patrícia é muito irregular. Por mais que elas tenham apresentado ocorrências do comportamento-objetivo as quais foram atribuídos o valore de desempenho mínimo desejável (na Unidade 8), não é possível concluir, considerando a irregularidade do valor de desempenho das aprendizes, que as contingências para desenvolver o comportamento-objetivo são constituídas por alto grau de eficiência. É mais provável, considerando tal irregularidade, que as ocorrências de argumentos apresentadas nesses exercícios são constituídas por graus distintos de complexidade, diminuindo a probabilidade de comparar o valor de desempenho dos aprendizes desse comportamento-objetivo.

A baixa probabilidade de comparação entre os desempenhos dos aprendizes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas e a conclusão de uma ocorrência de um argumento" devido a um possível controle baixo da dificuldade das condições de ensino apresentadas não é o único aspecto metodológico que parece necessitar de aperfeiçoamentos em relação aos comportamentos que envolvem a "identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos". Alguns exercícios construídos para desenvolver alguns comportamentos-objetivo específicos foram constituídos por quantidade distinta de informações (de diferentes tipos a serem avaliadas). São exemplos disso os exercícios que constituíram as atividades de ensino para desenvolver o

comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" (Figura 11.50 e 11.51). Disso decorre que mesmo que as contingências de ensino para desenvolver esse comportamento-objetivo tenha sido eficiente (aparentemente, ela é eficiente, uma vez que na última oportunidade em que os aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo, os valores de desempenho são constituídos pelos valores máximo possíveis), o grau de fidedignidade dos dados não viabiliza concluir isso com alto grau de segurança. Ainda outro aspecto metodológico que parece necessitar de aperfeiçoamentos é relacionado às medidas de desempenho que, desde a linha de base, são apresentadas com o valor máximo. É o que é denominado "efeito de teto" (Ver "identificar argumentos", apresentado por Heloísa – Figura 11.45; e "identificar argumentos dedutivos" – Figura 11.51). Com tal efeito sendo apresentado na avaliação da aprendizagem dos sujeitos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", não é possível concluir se os aprendizes já apresentavam repertório comportamental desenvolvido dessas classes de comportamentos ou se foi as características dos exercícios que não viabilizaram medir os comportamentos a partir de medidas que possibilitem comparar o desenvolvimento desse comportamento-objetivo.

Os aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" desenvolveram as classes de comportamentos que envolvem a identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos? A resposta a essa pergunta parece ser afirmativa, viabilizando que as contingências de ensino que produziram tais aprendizagens possam ser consideradas eficientes. Entretanto, há classes de comportamentos apresentadas com alto grau de irregularidade, indicando que a aprendizagem não chegou a ser efetivada ou as condições de ensino oferecidas aos aprendizes são constituídas por características muito discrepantes entre si, determinando a irregularidade dos valores de desempenho das ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes. Tais dados constituem informações relevantes para possíveis aperfeiçoamentos a serem realizados nas contingências para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo que envolvem a identificação de ocorrências de argumentos, partes constituintes de argumentos ou argumentos de diferentes tipos, tanto em relação a aspectos didáticos quanto a aspectos metodológicos envolvidos nessas contingências.

11.6. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos"

Nesta seção, são apresentados dois conjunto de dados: os (1) desempenhos de Heloísa e Patrícia, duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", de três comportamentos que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos" em exercícios com diferentes graus de dificuldade e (2) os valores que foram derivados das características desses comportamentos e que foram utilizados para medir as ocorrências desses comportamentos. Os três comportamentos cujos valores e desempenhos estão apresentados são: "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" e "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las"

Na Tabela 11.49 estão os valores utilizados para medir os desempenhos dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação a dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la". Esses dois comportamentos são: a) *indicar partes de uma informação* que contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas; e b) *fundamentar porque as partes indicadas contém problemas* ou porque elas podem ser aperfeiçoadas. Os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa em relação à esses comportamentos foram derivados do desempenho dos aprendizes nas atividades orientadas para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. Na tabela, esses valores estão apresentados em ordem crescente de correção e perfeição. Os valores em negrito consistem nos valores mínimos desejáveis para os aprendizes participarem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

As ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de Informações" dos comportamentos *indicar partes de uma informação* que contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas" foram medidas com base em 15 valores de desempenho. Os valores de 1 a 6 fazem referência à avaliação de expressões

apresentadas na informação. Alguns desses valores são: Na Tabela 11.49, tais valores são apresentados. Alguns deles são: “1. Indica equivocadamente expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade”, “4. Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão” e “5. Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema”. Os valores 7 ao 15 são relacionados à avaliação de relações entre informações constituintes da informação. Alguns dos valores são: “12 - Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz sugestões de informações que resolveriam tal problema”, “13 - Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema”, “14 - Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade, faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão e indica corretamente o critério relativo a esse problema” e “15 - Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e reescreve a parte indicada solucionando os problemas apresentados”.

Há na Tabela 11.49 10 valores com que foram medidas as ocorrências do comportamento *fundamentar porque as partes da informação contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas* apresentadas pelos alunos do Programa. Alguns dos valores apresentados na tabela são os seguintes: “1. Não fundamenta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade”, “5. Fundamenta corretamente os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade”, “6. Não fundamenta os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade” e “10. Fundamenta corretamente os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade”. Esse último valor, apresentado em negrito na tabela, consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes do Programa participarem de atividades para desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo.

TABELA 11.49
Valores dos desempenhos relativos a dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Indicar partes de uma informação que contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e reescreve a parte indicada solucionando os problemas apresentados	15
	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade, faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão e indica corretamente o critério relativo a esse problema	14
	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema	**13**
	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz sugestões de informações que resolveriam tal problema	12
	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão	11
	Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica equivocadamente o critério relativo a esse problema	10
	Indica corretamente relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	9
	Indica corretamente relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade, mas também indica equivocadamente relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	8
	Indica equivocadamente relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	7
	Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade, faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão e indica corretamente o critério relativo a esse problema	6
	Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema	5
	Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão	4
	Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica equivocadamente o critério relativo a esse problema	3
	Indica corretamente expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	2
	Indica equivocadamente expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	1
Fundamentar porque as partes da informação contêm problemas ou podem ser aperfeiçoadas	**Fundamenta corretamente os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade**	**10**
	Fundamenta de maneira parcialmente correta os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	9
	Fundamenta genericamente os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	8
	Fundamenta equivocadamente os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	7
	Não fundamenta os problemas apresentados em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade	6
	Fundamenta corretamente os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	5
	Fundamenta de maneira parcialmente correta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	4
	Fundamenta genericamente os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	3
	Fundamenta equivocadamente os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	2
	Não fundamenta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade	1

Na Figura 11.52, consta o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la". Esses dois comportamentos são: a) *indicar partes de uma informação* que contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas; e b) *fundamentar porque as partes indicadas contêm problemas* ou porque elas podem ser aperfeiçoadas. As ocorrências apresentadas desses comportamentos foram apresentadas nas múltiplas atividades do Programa construídas para desenvolver o comportamento-objetivo. As ocorrências de comportamento apresentadas pelas aprendizes foram medidas a partir dos valores apresentados na Tabela 11.49.

Na eixo das ordenadas da Figura 11.52, estão os possíveis valores de desempenho. Em negrito e com um traço, está representado o valor de desempenho mínimo desejável para que os aprendizes participem de atividades construídas para o desenvolvimento de outros comportamentos-objetivo. No eixo horizontal, são mostradas as oportunidades nas quais foi requerida a apresentação de ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la". Heloísa apresentou ocorrências desse comportamento em duas oportunidades: na Unidade 10 e na Unidade 13. Em cada uma delas, tal aprendiz apresentou duas ocorrências do comportamento-objetivo. Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo em quatro oportunidades. Na primeira delas, a aprendiz apresentou duas ocorrências do comportamento-objetivo. A primeira oportunidade na qual as aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo consistiu na linha de base. As demais oportunidades foram apresentadas após as condições de ensino oferecidas para desenvolver o comportamento-objetivo. Tais condições de ensino estão apresentadas na Figura 11.52 por meio de linhas verticais tracejadas. Elas consistiram na leitura de um texto e em exercícios a respeito de conceitos relacionados aos comportamentos-objetivos a serem desenvolvidos e em conseqüências informativas apresentadas pelo professor.

Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", o desempenho de Heloísa em relação ao comportamento-atividade *indicar partes que contém problemas ou*

podem ser aperfeiçoadas é constituído pelo valor "Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema" nas duas ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por ela. Esse valor consiste no valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Após as duas condições de ensino oferecidas, o desempenho da aprendiz é de "10. Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica equivocadamente o critério relativo a esse problema" em uma das ocorrências de comportamento apresentada e de "13. Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema" na outra ocorrência apresentada.

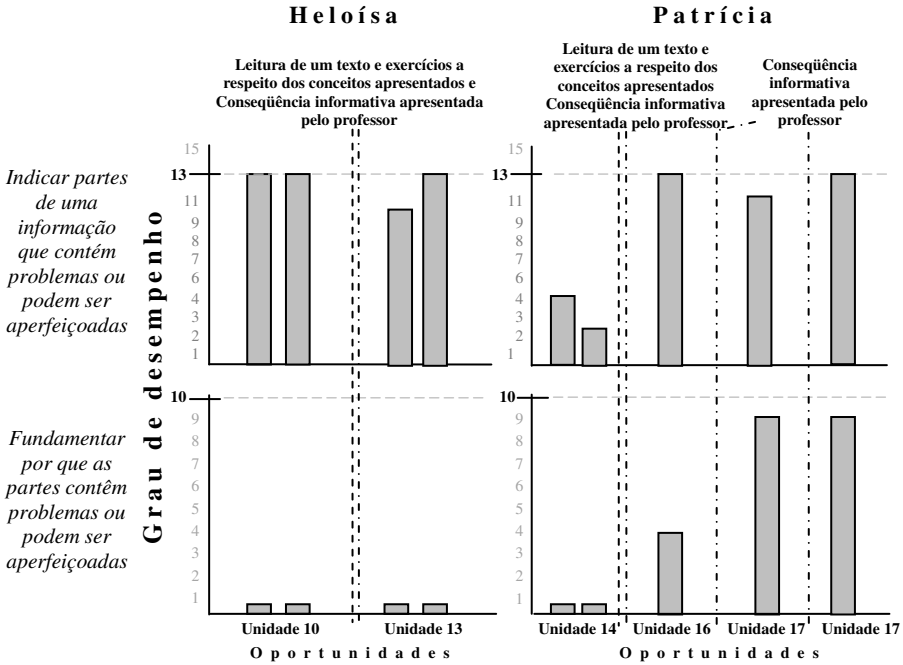


Figura 11.52. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Em relação ao comportamento *fundamentar por que as partes indicadas pela aprendiz* contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas, o desempenho de Heloísa tanto na linha de base quanto na oportunidade realizada após as condições de ensino oferecidas, o valor atribuído ao comportamento dela é de "Não fundamenta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade". Na primeira oportunidade em que apresentou ocorrências do comportamento "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", o desempenho de Patrícia é constituído pelos valores "2. Indica corretamente expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade" e "4. Indica expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão". Na segunda oportunidade, realizada após os dois tipos de condições de ensino oferecidas, essa aprendiz apresenta uma ocorrência do comportamento-objetivo, ao qual foi atribuído o valor "13. Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na oportunidade realizada após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "11. Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e faz perguntas sobre ela, de modo a evidenciar o problema apresentado pela expressão". Após a terceira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz novamente é de "13. Indica relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade e indica corretamente o critério relativo a esse problema".

O valor do desempenho das ocorrências do comportamento *fundamentar por que as partes indicadas pela aprendiz contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas* é de "1. Não fundamenta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade" nas duas ocorrências do comportamento-objetivo apresentadas por ela nessa oportunidade. Após as duas condições de ensino oferecidas, o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "4. Fundamenta de maneira parcialmente correta os problemas apresentados em expressões que contém problemas relativos à sua confiabilidade". Nas duas outras oportunidades, o desempenho dela consiste no valor "9. Fundamenta de maneira parcialmente correta os problemas apresentados

em relações entre informações que contém problemas relativos à sua confiabilidade". Em nenhuma dessas oportunidades, o desempenho de Patrícia é igual ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Nas Tabelas 11.50 e 11.51 são mostrados os valores do desempenho dos comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-los". Na primeira dessas tabelas, consta o desempenho relativo ao comportamentos-objetivo *avaliar validade de um argumento* e o comportamento-atividade *fundamentar avaliação da validade de um argumento*. Na segunda dessas tabelas, constam os valores relativos ao comportamento-objetivo *avaliar correção de argumentos* e *fundamentar avaliação da correção de um argumento*.

Na Tabela 11.50 aparecem oito possíveis valores de desempenho para o comportamento-objetivo *avaliar validade de um argumento*. Alguns desses valores são: "1. Não avalia ou avalia equivocadamente validade de argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos", "7. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento" e "8. Avalia corretamente a validade de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Em relação ao comportamento-atividade *fundamentar avaliação da validade de um argumento*, há 11 valores, alguns dos quais são: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos", "6. Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências" e "11. Fundamenta corretamente a validade de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos".

TABELA 11.50

Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar a validade de argumentos" e "fundamentar a validade do argumento", que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar validade de um argumento	**Avalia corretamente a validade de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos**	**8**
	Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento	7
	Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	6
	Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento	5
	Avalia corretamente a validade de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	4
	Avalia corretamente a validade de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento	3
	Avalia corretamente a validade de um argumento, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	2
	Não avalia ou avalia equivocadamente validade de argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	1
Fundamentar avaliação da validade de um argumento	**Fundamenta corretamente a validade de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos**	**11**
	Fundamenta corretamente a validade de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos	10
	Fundamenta corretamente a validade de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos	9
	Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências	8
	Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências	7
	Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências	6
	Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência	5
	Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências	4
	Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências	3
	Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos	1

Na Tabela 11.51, constam os valores a partir dos quais foram medidas as ocorrências apresentadas pelos aprendizes do Programa do comportamento-objetivo *avaliar correção de um argumento.* As ocorrências desse comportamento foram medidas com base em oito valores, sendo alguns deles: "1. Não avalia ou avalia equivocadamente a correção de argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos", "5. Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento" e "8. Avalia corretamente a correção de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Nessa tabela, há 11 possíveis valores de desempenho do comportamento *fundamentar avaliação da correção de um argumento*, entre eles: "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos", "10. Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos" e "11. Fundamenta corretamente a correção de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos identificadas".

TABELA 11.51

Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar a validade de argumentos" e "fundamentar a validade do argumento", que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar a correção de um argumento	**Avalia corretamente a correção de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos**	**8**
	Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento	7
	Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	6
	Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento	5
	Avalia corretamente a correção de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	4
	Avalia corretamente a correção de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento	3
	Avalia corretamente a correção de um argumento, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	2
	Não avalia ou avalia equivocadamente a correção de argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos	1
Fundamentar avaliação da correção de um argumento	**Fundamenta corretamente a correção de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos identificadas**	**11**
	Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos	10
	Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos	9
	Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências	8
	Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências	7
	Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências	6
	Fundamenta corretamente a correção de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência	5
	Fundamenta corretamente a correção de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências	4
	Fundamenta corretamente a correção de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências	3
	Fundamenta corretamente a correção de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências	2
	Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos	1

Na Figura 11.53 consta o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", Heloísa e Patrícia, de quatro comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Esses quatro comportamentos são: a) *avaliar validade de um argumento*; b) *fundamentar avaliação da validade de um argumento*; c) *avaliar correção de um argumento*; e d) *avaliar correção de um argumento*. Os valores de desempenho dos dois primeiros desses comportamentos estão apresentados na Tabela 11.50. Os valores de desempenho dos dois últimos constam na Tabela 11.51.

Heloísa apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" em cinco oportunidades: na Unidade 12, que consistiu na linha de base; na Unidade 13, após a primeira condição de ensino oferecida; na Unidade 14 e em duas oportunidades na Unidade 23, cada uma delas após uma conseqüência informativa apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento-atividade *avaliar validade de argumentos*, o desempenho de Heloísa na linha de base é constituído pelo valor "7. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento". Na segunda oportunidade, o desempenho dessa aprendiz atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos: "8. Avalia corretamente a validade de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "7. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento". Nas duas últimas oportunidades, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "6. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos".

Em relação ao comportamento *fundamentar validade de argumentos,* o desempenho da aprendiz na Linha de base consistiu no valor "3. Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências". Após a primeira condição de ensino oferecida, constituído por leitura de um texto e de exercícios

relacionados ao comportamento-objetivo, o desempenho da aprendiz é o valor "11. Fundamenta corretamente a validade de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos", valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na terceira oportunidade, o desempenho da aprendiz consiste no valor "10. Fundamenta corretamente a validade de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos". Nas duas últimas oportunidades, o desempenho da aprendiz em relação ao comportamento *fundamentar validade de argumentos* consiste no valor "7. Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências".

A ocorrência do comportamento-atividade *avaliar validade de argumentos* apresentada por Heloísa na linha de base foi medida com o valor "7. Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento". Na segunda oportunidade, o desempenho dela é de "6. Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "7. Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento". Na quarta oportunidade, o desempenho dela é constituído pelo valor "6. Avalia corretamente a correção de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Na quinta oportunidade, após a terceira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dessa aprendiz é o valor "8. Avalia corretamente a correção de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos", o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

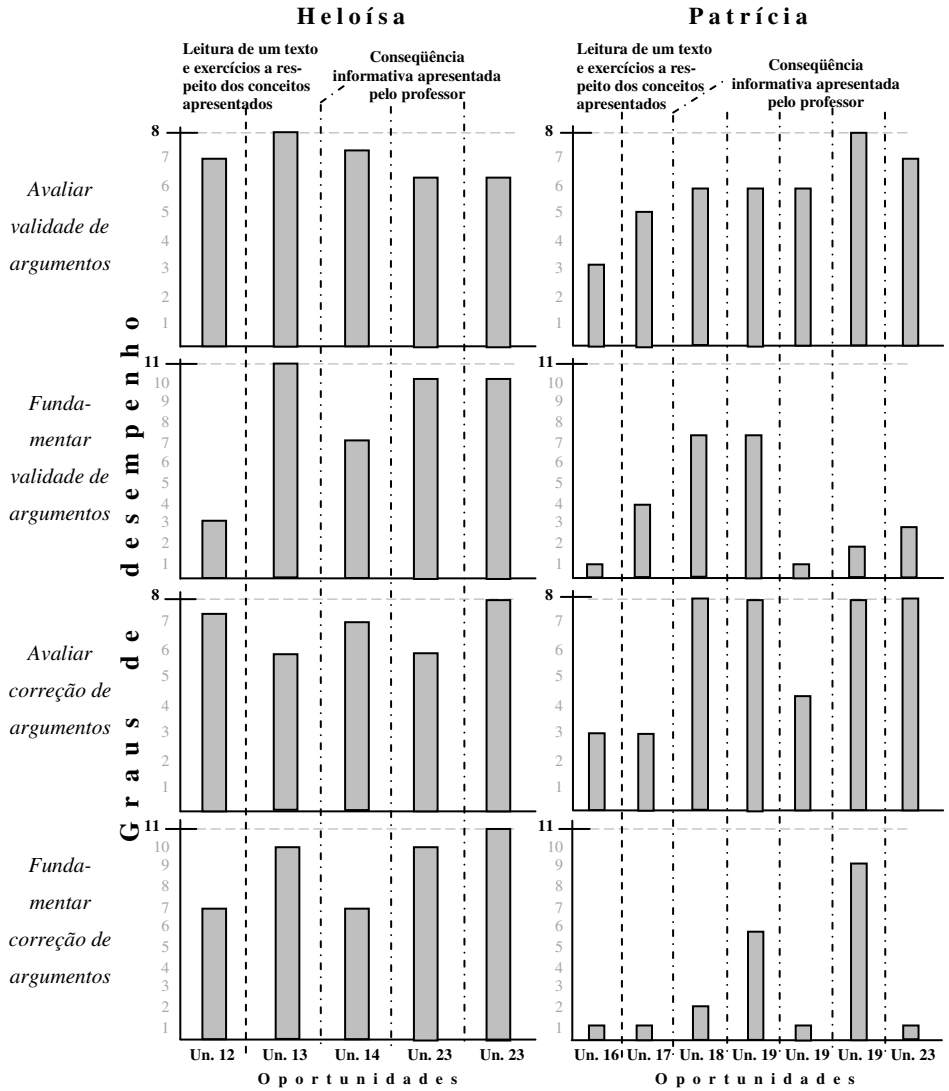


Figura 11.53. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco e sete oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Em relação ao comportamento-atividade *fundamentar correção de argumentos*, o desempenho de Heloísa é de "7. Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências" na linha de base. Após a primeira condição de ensino oferecida, o desempenho dela é de "10. Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos". Na terceira oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "7. Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências". Após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "10. Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos" e após nova conseqüência informativa, o desempenho da aprendiz atinge o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos: "11. Fundamenta corretamente a correção de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos identificadas".

Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" em sete oportunidades. A linha de base foi realizada na Unidade 16. A segunda oportunidade, realizada na Unidade 17, foi realizada após a primeira condição de ensino oferecida, que consistiu na leitura de um texto e de exercícios a respeito de conceitos relacionados ao comportamento-objetivo. As demais oportunidades foram realizadas após conseqüência informativa apresentada pelo professor. Em relação ao comportamento *avaliar validade de argumentos*, o desempenho da aprendiz na linha de base foi "3. Avalia corretamente a validade de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento". Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "5. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento". Nas três oportunidades seguintes, o desempenho dela consiste no valor "6. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos". Na sexta oportunidade, após a quarta conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela consiste no valor "8. Avalia corretamente a validade de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos", o valor mínimo

desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na sétima oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "7. Avalia corretamente a validade de três argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade da outra ocorrência de argumento".

Em relação ao comportamento-atividade *fundamentar validade do argumentos*, o desempenho da aprendiz na linha de base é de "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos". Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é de "4. Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências". Os desempenhos de Patrícia após a primeira e segundas conseqüências informativas apresentadas pelo professor consistem no valor "7. Fundamenta corretamente a validade de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências". Na quinta oportunidade, o desempenho da aprendiz diminui de valor e é constituído pelo valor "1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos". Na sexta oportunidade, o desempenho dela é de "2. Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências". Na última oportunidade, o desempenho de Patrícia é de "3. Fundamenta corretamente a validade de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências". Em nenhuma das oportunidades, o desempenho da aprendiz atingiu o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Na linha de base do comportamento *avaliar correção de argumentos,* o desempenho de Patrícia é constituído pelo valor "3. Avalia corretamente a correção de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos e fica em dúvida em relação à validade de outra ocorrência de argumento". Esse é também o valor do desempenho dela na segunda oportunidade, após a primeira condição de ensino oferecida. Após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz consiste no valor "8. Avalia corretamente a correção de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na quinta oportunidade, o desempenho dela

é de “4. Avalia corretamente a correção de dois argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos”. Na sexta e sétima oportunidades, o valor do desempenho dela novamente é constituído pelo valor “8. Avalia corretamente a correção de quatro argumentos, de um conjunto de quatro ocorrências de argumentos”.

Nas duas primeiras oportunidades nas quais apresentou ocorrências do comportamento-objetivo “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo”, em relação ao comportamento-atividade *fundamentar a correção de argumentos, o* desempenho da aprendiz é de “1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos”. Na terceira oportunidade, após a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho dela é de “2. Fundamenta corretamente a correção de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências”. Na quarta oportunidade, o desempenho da aprendiz é de “6. Fundamenta corretamente a correção de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências”. Na quinta oportunidade, o desempenho dela é novamente constituído pelo valor “1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos”. Na sexta oportunidade, o valor do desempenho da aprendiz consiste no valor “9. Fundamenta corretamente a correção de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos” e na sétima oportunidade, novamente no valor “1. Fundamenta equivocadamente ou não fundamenta a validade dos argumentos”. Em nenhuma dessas oportunidades, o desempenho de Patrícia é igual ao valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos.

Nas Tabelas 11.52 a 11.53 constam os valores dos desempenhos do comportamento-objetivo “avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las” em diferentes exercícios nos quais a apresentação de ocorrências desse comportamento foi requerida. Nessas tabelas, são apresentados os valores do desempenho de quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo “avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las” em exercícios com quatro ocorrências de argumentos. Na primeira dessas tabelas, há os valores dos comportamentos-objetivo: *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento* e *avaliar relevância das premissas de um argumento*. Na segunda dessas tabelas, estão os valores do desempenho dos comportamentos-objetivo: *avaliar*

suficiência das premissas de um argumento e *avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*.

Na Tabela 11.52, são apresentados 11 valores do desempenho do comportamento-objetivo *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento*. Alguns deles são: "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos". "10. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério" e "11. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Em relação ao comportamento *avaliar a relevância das premissas de um argumento*, são apresentados 11 valores de desempenho, entre eles: "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos", "9. Avalia corretamente a relevância das premissas de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos de argumentos avaliados por meio desse critério" e "11. Avalia corretamente a relevância das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério".

TABELA 11.52
Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento" e "avaliar relevância das premissas de um argumento" constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com quatro ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério**	**11**
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	10
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	9
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	8
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	7
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	6
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliado por meio desse critério	5
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	4
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos	1
Avaliar relevância das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a relevância das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério**	**11**
	Avalia corretamente a relevância das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos de argumentos avaliados por meio desse critério	10
	Avalia corretamente a relevância das premissas de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos de argumentos avaliados por meio desse critério	9
	Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	8
	Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	7
	Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	6
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	5
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	4
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos	1

Na Tabela 11.53, estão apresentados 11 valores do desempenho com base nos quais foram medidas as ocorrências do comportamento-objetivo *avaliar suficiência das premissas de um argumento*. Alguns desses valores são: "6. Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério" e "Avalia corretamente a suficiência das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério". Nessa tabela, são também apresentados 11 possíveis valores de desempenho para o comportamento "*avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*". Entre eles: "5. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumentos avaliadas por meio desse critério" e "11. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados".

TABELA 11.53

Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar suficiência das premissas de um argumento" e "avaliar refutabilidade das premissas de um argumento" constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com quatro ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar suficiência das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a suficiência das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério**	**11**
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	10
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	9
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	8
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	7
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	6
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumentos avaliadas por meio desse critério	5
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	4
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a suficiência das premissas dos argumentos	1
Avaliar refutabilidade das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados**	**11**
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	10
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de três ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	9
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	8
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	7
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	6
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumentos avaliadas por meio desse critério	5
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	4
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos	1

Na Tabela 11.54, aparecem os valores do desempenho de quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las" em exercícios com duas ocorrências de argumentos. Esses quatro comportamentos-objetivo são: a) *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento*; b) *avaliar relevância das premissas de um argumento*; c) *avaliar suficiência das premissas de um argumento*; e d) *avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*.

Para cada um dos comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", há quatro valores de desempenho. Em relação ao comportamento *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento*, há, por exemplo, os valores "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos" e "4. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério". Entre os valores apresentados em relação ao comportamento *avaliar relevância das premissas de um argumento,* constam os valores "1. Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério" e "4. Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério". Alguns dos valores que constam em relação ao comportamento *avaliar relevância das premissas de um argumento* são: "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a suficiência das premissas dos argumentos" e "2. Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Por fim, dentre os quatro valores de desempenho que são apresentados em relação ao comportamento *avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*, há os valores "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos", "3. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério" e "4. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério".

TABELA 11.54

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com duas ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério**	**4**
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos	1
Avaliar relevância das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério**	**4**
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos	1
Avaliar suficiência das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério**	**4**
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a suficiência das premissas dos argumentos	1
Avaliar refutabilidade das premissas de um argumento	**Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério**	**4**
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	3
	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos	1

Na Tabela 11.55 são apresentados os valores do desempenho de quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las" em exercícios com uma ocorrência de argumento. Os quatro comportamentos-objetivo cujos valores constam na tabela são os seguintes: a) *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento*; b) *avaliar relevância das premissas de um argumento*; c) *avaliar suficiência das premissas de um argumento*; e d) *avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*.

Para cada um dos comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", há dois valores de desempenho. O valor 2 é relacionado à avaliação correta das premissas da ocorrência de argumento a partir de algum critério específico. O valor 1 consiste na avaliação equivocada ou na "não avaliação" das premissas da ocorrência de argumento a partir do critério a qual os valores fazem referência. Por exemplo, em relação ao comportamento *avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento,* os dois valores que constam são: "2. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério" e "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos".

TABELA 11.55

Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com uma ocorrência de argumento, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes

Avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento	Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos	1
Avaliar relevância das premissas de um argumento	Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos	1
Avaliar suficiência das premissas de um argumento	Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a suficiência das premissas dos argumentos	1
Avaliar refutabilidade das premissas de um argumento	Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério	2
	Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos	1

Nas Figuras 11.54 e 11.55 consta o desempenho de duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação à apresentação de ocorrências de quatro comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las". Na primeira dessas tabelas, aparece o desempenho de Heloísa, do Grupo História; na segunda, o desempenho de Patrícia, do Grupo Psicologia. Os quatro comportamentos-objetivo cujo desempenho é apresentado nessas tabelas são: a) *avaliar a aceitabilidade das premissas de argumentos*; b) *avaliar*

a relevância das premissas de argumentos; c) *avaliar a suficiência das premissas de argumentos*; e d) *Avaliar a refutabilidade das premissas de argumentos*.

Conforme a Figura 11.57, Heloísa apresentou ocorrências desses comportamentos em três oportunidades. Os exercícios das duas primeiras oportunidades eram constituídos por quatro ocorrências de argumentos e as ocorrências dos comportamentos apresentados por ela foram medidas de acordo com os valores apresentados nas Tabelas 11.52 e 11.53. A terceira oportunidade era constituída por duas ocorrências de argumento e as ocorrências do comportamento apresentadas foram medidas com base nos valores que constam na Tabela 11.54.

Não foi medida a linha de base para esses comportamentos, uma vez que a primeira ocorrência de cada um dos comportamentos apresentada por essa aprendiz foi realizada após a leitura de um texto e de exercícios relacionados aos conceitos apresentados no texto. Na primeira oportunidade na qual apresentou ocorrência do comportamento *avaliar a aceitabilidade das premissas de um argumento*, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "8. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Na segunda oportunidade, após conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos". Na terceira oportunidade na qual apresentou ocorrências do comportamento e no qual o exercício era constituído por duas ocorrências de argumentos, o desempenho de Heloísa é de "**2.** Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério".

Em relação ao comportamento *avaliar relevância das premissas de um argumento*, o desempenho de Heloísa consiste no valor "11. Avalia corretamente a relevância das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na segunda oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "8. Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de

argumentos avaliados por meio desse critério". Após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor, no exercício constituído por duas ocorrências de argumentos, o desempenho dela é de "3. Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério".

Em relação ao comportamento *avaliar suficiência das premissas de um argumento*, o desempenho de Heloísa na primeira e na segunda oportunidades na qual ela apresenta ocorrências desse comportamento é constituído pelo valor "11. Avalia corretamente a suficiência das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério". Esse é o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na terceira oportunidade, após a segunda conseqüência informativa apresentada pelo professor e no exercício composto por duas ocorrências de argumentos, o desempenho da aprendiz é de "4. Avalia corretamente a suficiência das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério".

Em relação ao comportamento *avaliar a refutabilidade das premissas de um argumento*, o desempenho de Heloísa na primeira ocorrência desse comportamento consiste no valor "6. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério". À segunda ocorrência desse comportamento, apresentada pela aprendiz, foi atribuído o desempenho "11. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliados", o valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na terceira oportunidade, no qual havia duas ocorrências de argumentos, o desempenho da aprendiz é de "4. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério".

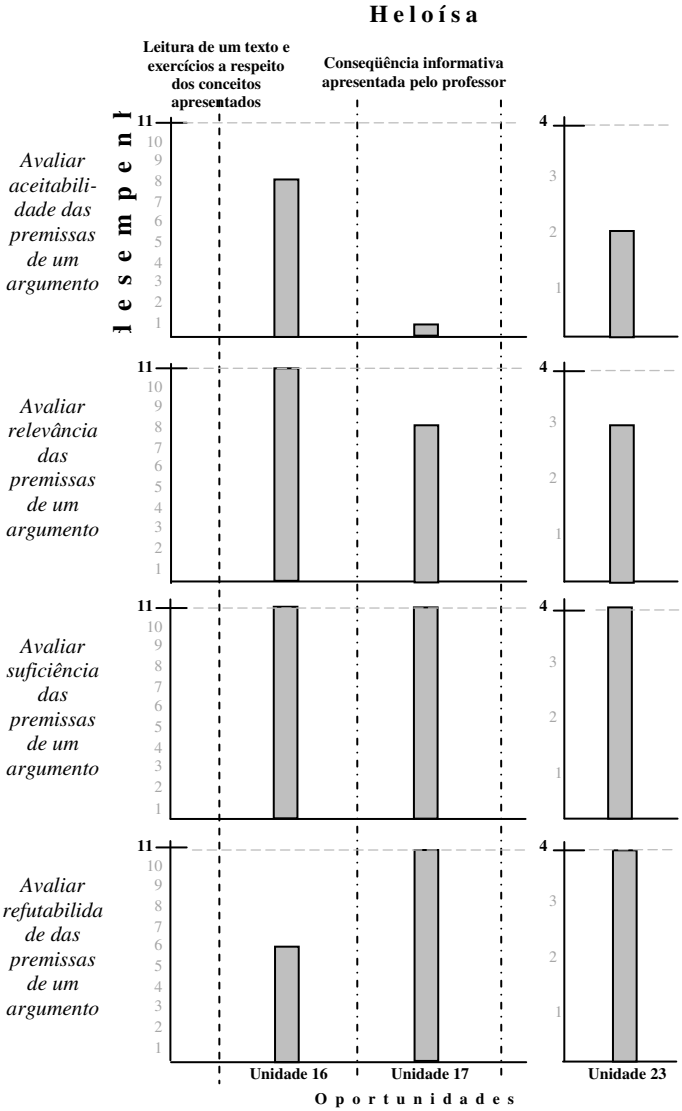


Figura 11.54. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" apresentadas pela aprendiz Heloísa, do grupo História do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

De acordo com o que consta na Tabela 11.50, Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar premissas de uma argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" em seis oportunidades. As cinco primeiras oportunidades eram constituídas por quatro ocorrências de argumentos e as ocorrências dos comportamentos apresentados por essa aprendiz foram medidas com base nos valores mostrados nas Tabelas 11.52 e 11.53. A sexta oportunidade era constituída por uma ocorrência de argumento e as ocorrências do comportamento apresentadas foram medidas a partir dos valores que constam na Tabela 11.55.

A linha de base ocorreu na Unidade 20; a segunda oportunidade, que ocorreu na Unidade 21 foi realizada após a primeira condição de ensino oferecida. As demais oportunidades ocorreram após conseqüências informativas apresentadas pelo professor. Em relação ao comportamento *avaliar a aceitabilidade das premissas de um argumento,* o desempenho da aprendiz na linha de base é de "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos". Na segunda e terceira oportunidades, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "8. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Na quarta e na quinta oportunidades, o desempenho da aprendiz é de "4. Avalia corretamente a aceitabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Na sexta oportunidade, em que o exercício era composto por uma ocorrência de argumento, foi atribuído o valor "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a aceitabilidade das premissas dos argumentos" à ocorrência do comportamento apresentada pela aprendiz.

Na linha de base do comportamento *avaliar relevância das premissas de um argumento*, o desempenho atribuído ao comportamento da aprendiz é de "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos". Na primeira oportunidade, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor "8. Avalia corretamente a relevância das premissas de duas ocorrências de argumentos, de duas ocorrências de argumentos avaliados por meio desse critério". Após a primeira conseqüência informativa apresentada

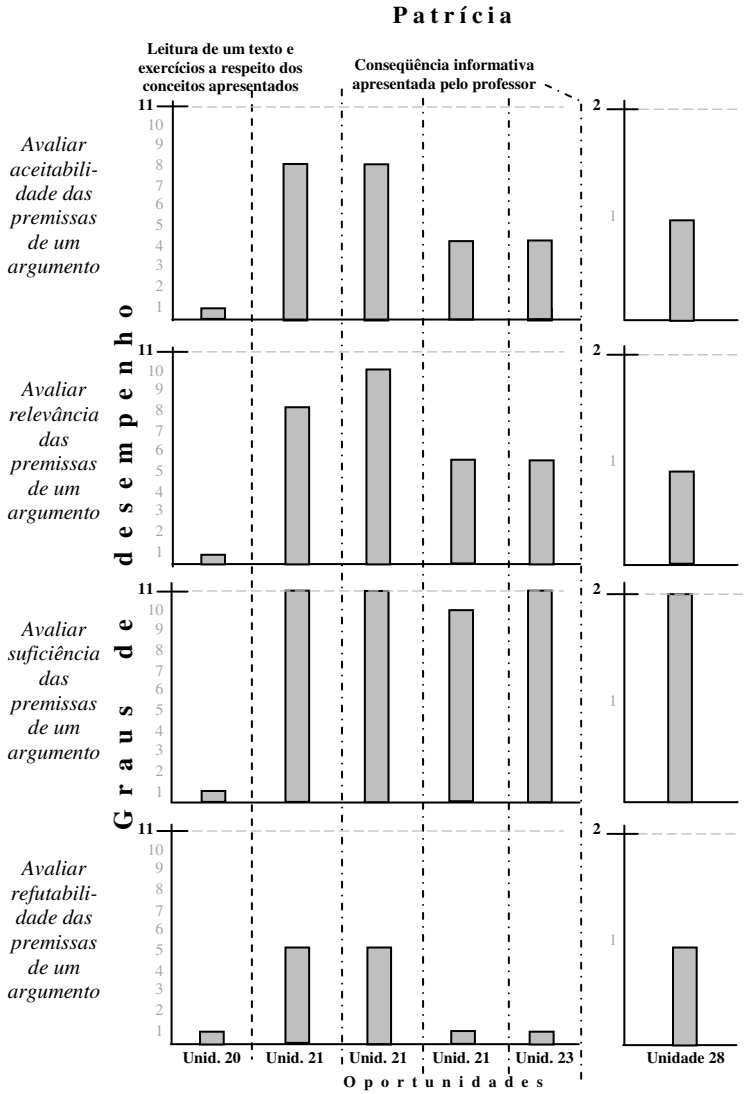


Figura 11.55. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" apresentadas pela aprendiz Patrícia, do grupo Psicologia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em seis oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

pelo professor, o desempenho da aprendiz é de “10. Avalia corretamente a relevância das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos de argumentos avaliados por meio desse critério”. Na quarta e quinta oportunidades, o desempenho da aprendiz em relação a esse comportamento é de “5. Avalia corretamente a relevância das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério”. Na sexta oportunidade, no qual o exercício era constituído por uma ocorrência de argumento, o desempenho dela é de “1. Avalia equivocadamente ou não avalia a relevância das premissas dos argumentos”.

Em relação ao comportamento *avaliar suficiência das premissas de um argumento*, o desempenho da aprendiz na linha de base é constituído pelo valor “1. Avalia equivocadamente ou não avalia a suficiência das premissas dos argumentos”. Na primeira e na segunda oportunidades, realizadas respectivamente após a primeira condição de ensino oferecida e a primeira conseqüência informativa apresentada pelo professor, o desempenho da aprendiz é de “11. Avalia corretamente a suficiência das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério”, o mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades para desenvolver outros comportamentos-objetivos. Na quarta oportunidade, o desempenho dela é de “10. Avalia corretamente a suficiência das premissas de três ocorrências de argumentos, de três ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério”. Na quinta, o desempenho da aprendiz volta a ser constituído pelo valor “11. Avalia corretamente a suficiência das premissas de quatro ocorrências de argumentos, de quatro ocorrências de argumentos avaliadas por meio desse critério”. Na sexta oportunidade, em que havia uma ocorrência de argumento, o valor do desempenho dela é de “2. Avalia corretamente a suficiência das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumento avaliada por meio desse critério”.

Em relação ao comportamento *avaliar refutabilidade das premissas de um argumento*, o desempenho dela na linha de base consiste no valor “1. Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos”. Na segunda e terceira oportunidades, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor “5. Avalia corretamente a refutabilidade das premissas de uma ocorrência de argumento, de uma ocorrência de argumentos avaliadas por meio

desse critério". Na quarta e quinta oportunidades, o desempenho da aprendiz é novamente constituído pelo valor "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos". Na sexta oportunidade, no qual o exercício era composto por uma ocorrência de argumento, o desempenho dela é de "1. Avalia equivocadamente ou não avalia a refutabilidade das premissas dos argumentos".

11.6.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes sob contingências para desenvolver comportamentos-objetivo que envolvem a "avaliação de informações de diferentes tipos"

Três foram as classes de comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" que envolveram a avaliação de informações de diferentes tipos. Essas três classes são: "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", "avaliar argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" e "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la". Os desempenhos dos aprendizes desses comportamentos-objetivo estão apresentados, respectivamente, nas Figuras 11.52, 11.53, 11.54 e 11.55. A partir da avaliação do desempenho de Heloísa e Patrícia sob contingências planejadas para desenvolver tais comportamentos, é possível avaliar a eficiência das contingências planejadas.

A partir do que consta na Figura 11.52, relativa ao desempenho das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" do comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", é possível concluir que a eficiência dessas contingências poderia ser constituída por graus mais elevados. Dois comportamentos constituíram atividade para desenvolver esse comportamento-objetivo: "indicar partes de uma informação que contém problemas ou podem ser aperfeiçoadas" e "fundamentar por que as partes contêm problemas ou podem ser aperfeiçoadas". Em relação ao primeiro desses comportamentos, não é possível avaliar a eficiência das contingências de ensino em relação à aprendiz Heloísa, uma vez que na linha de base as duas aprendizes já apresentavam ocorrências de

comportamento as quais foram atribuídos os valores mínimo desejáveis. No caso de Patrícia, na linha de base, as ocorrências desse comportamento que constituiu atividade foi apresentada com valores de desempenho que foram elevados a partir das condições de ensino oferecidas, o que viabiliza caracterizar como eficiente a contingência de ensino proposta para desenvolver tal comportamento-objetivo, pelo menos no caso de Patrícia.

O desempenho de Heloísa também não apresentou melhoras em relação ao comportamento que constituiu atividade "fundamentar por que as partes contêm problemas ou podem ser aperfeiçoadas". Mas é possível concluir que tal contingência é eficiente, caso seja observado o desenvolvimento desse comportamento por parte de Patrícia, mesmo que o desempenho dos comportamentos apresentados por essa aprendiz não tenha sido constituído pelo valor mínimo desejável para os aprendizes participarem de atividades de ensino construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo. As contingências planejadas para desenvolver a classe de comportamentos-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", por conta disso, foi eficiente para Patrícia. Em relação à Heloísa, há necessidade de outras condições, adicionais e complementares às que foram apresentadas, para que a classe de comportamento-objetivo fosse desenvolvida.

Diferenças relativas ao desempenho de Heloísa e Patrícia também podem ser percebidas em relação ao desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar argumento a partir de critérios básicos para avaliá-lo". Na Figura 11.53, consta o desempenho dessas duas aprendizes desse comportamento-objetivo e dos quatro comportamentos que constituíram atividade para desenvolvê-lo: "avaliar validade de argumentos", "fundamentar validade de argumentos", "avaliar correção de argumentos" e "fundamentar correção de argumentos". Observando o desenvolvimento do valor de desempenho de Heloísa, é possível perceber apenas uma melhora sutil do desempenho dela em relação a dois desses comportamentos: "fundamentar validade de argumentos" e "fundamentar correção de argumentos". No caso de Patrícia, é evidenciado o desenvolvimento de três dos quatro comportamentos que constituíram atividade para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumento a partir de critérios básicos para avaliá-lo": "avaliar validade de argumentos", "avaliar correção de argumentos" e

"fundamentar correção de argumentos". A eficiência das contingências de ensino construídas para desenvolver o comportamento-objetivo ainda parece necessitar de aperfeiçoamentos, uma vez que o desenvolvimento do valor de desempenho dos comportamentos que constituíram atividade para desenvolver ocorreu apenas para uma das aprendizes e para alguns comportamentos por ela apresentados.

Também é inviável caracterizar a eficiência das contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" sem fazer referência ao desenvolvimento de cada um dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolvê-lo e ao desempenho de cada uma das aprendizes. A eficiência não pode ser avaliada, inclusive, a partir do desempenho de Heloísa, uma vez que o desempenho dela sob tais contingências de ensino foi medido sem que a linha de base tenha sido medida. O que é possível afirmar observando a Figura 11.54 é que na última oportunidade na qual essa aprendiz apresentou ocorrências do comportamento-objetivo, o desempenho dela foi constituído pelo valor mínimo desejável apenas em dois dos quatro comportamentos que constituíram atividade para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la", sugerindo média eficiência das contingências de ensino. Por sua vez, é possível observar alto grau de desenvolvimento do desempenho de Patrícia, principalmente ao comparar o desempenho dela na linha de base e nas oportunidades realizadas após as condições de ensino oferecidas. Ainda assim, apenas um dos três comportamentos que constituíram atividade para desenvolver o comportamento-objetivo foi apresentado nas últimas oportunidades oferecidas a ela com o valor mínimo desejável, reiterando o médio grau de eficiência das contingências de ensino planejadas para desenvolver esse comportamento-objetivo e sugerindo a necessidade de outras condições de ensino a serem apresentadas para que o comportamento seja efetivamente desenvolvido.

11.7. Características do desempenho dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" sob contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos"

Nesta seção, são apresentadas as Figuras 11.56 e 11.57, onde consta o desempenho, respectivamente, de Heloísa e Patrícia nos múltiplos exercícios de identificação de falácias, construídos para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Tais exercícios eram constituídos por cerca de 12 ocorrências de falácias. Neles, era requerido que as aprendizes apresentassem três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo. Esses três comportamentos são: a) *avaliar corretamente grau de confiabilidade do discurso*; b) d*escrever corretamente erro apresentado no discurso*; e c) *nomear corretamente erro apresentado no discurso*.

Na eixo das ordenadas das Figuras 11.56 e 11.57, é representada a percentagem de acertos das aprendizes em cada um dos comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo. Em negrito e com um traço, está representado o valor de desempenho mínimo desejável dos aprendizes nesses exercícios (100%). No eixo horizontal, são apresentadas as oportunidades nas quais foram realizados os exercícios para avaliação da ocorrência de falácias. Cada um dos desempenhos das aprendizes é representado a partir de um símbolo. Cada um deles faz referência a tipos específicos de falácias que constituíram os exercícios. Por exemplo, os desempenhos representados por linhas diagonais são constituídos por tipos específicos de falácias distintos dos tipos de falácias que constituíram os exercícios representados com linhas verticais e os exercícios representados com desempenhos vazados. Cada um desses três conjuntos de exercícios é representados com fundo branco ou cinza. A cor do fundo do desempenho em cada um dos exercícios representa se as ocorrências de falácias apresentadas em cada um deles são iguais ou diferentes. Por exemplo, os três primeiros desempenhos apresentados na Figura 11.56 são representados com linhas diagonais; isso significa que os tipos de falácias apresentados neles são iguais. Entretanto, o primeiro desempenho é representado com a cor de fundo cinza, enquanto o segundo e o terceiro desempenho é representado com a cor de fundo branca. Isso significa que as

ocorrências de falácias apresentadas no primeiro exercício são diferentes daquelas apresentadas no segundo e no terceiro exercício, que, por sua vez, são constituídos pelas mesmas ocorrências de falácias. As figuras são também constituídas por linhas verticais tracejadas. Tais linhas representam as condições de ensino oferecidas para desenvolver o comportamento-objetivo.

Na Figura 11.56, consta o desempenho de Heloísa nos exercícios oferecidos para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Em relação ao comportamento-atividade *avaliar corretamente grau de confiabilidade do discurso*, é apresentado que a aprendiz avaliou corretamente todas as falácias de um conjunto específico apenas no segundo conjunto de falácias, representadas pelos desempenhos com linhas verticais. Em relação ao primeiro conjunto de falácias, o desempenho da aprendiz foi maior (próximo a 90%) na linha de base do que nas duas outras oportunidades. Em relação aos exercícios relacionados ao segundo conjunto de falácias, o desempenho de Heloísa foi semelhante na linha de base e na segunda oportunidade, nas quais a aprendiz acertou cerca de 70%. Após conseqüência para as respostas do aprendiz nesses exercícios, o desempenho da aprendiz é constituído pelo valor máximo (100%). Em relação ao terceiro conjunto de falácias, o desempenho da aprendiz é de cerca de 30% na primeira oportunidade (Unidade 23) e, após estudos acerca de falácias e conseqüências para as respostas do aprendiz no exercício, o desempenho dela em relação à avaliação correta do grau de confiabilidade do discurso aumenta e é constituído por percentagem por volta de 90%.

Em relação ao comportamento *descrever corretamente o erro apresentado no discurso,* o desempenho de Heloísa consiste em valores abaixo de 50% em todas as oportunidades. Há, porém, pequenas variações em algumas oportunidades. No primeiro conjunto de falácias, o desempenho da aprendiz é baixo nas três oportunidades, mas a percentagem de acertos é aumentada na segunda oportunidade, após estudos acerca de falácias. Em relação ao segundo conjunto de falácias, a percentagem de acertos da aprendiz é maior na primeira oportunidade, sendo constituído por percentagem por volta de 40%; nas demais, é próximo ao mínimo. No terceiro conjunto de exercícios, o desempenho da aprendiz é apresentado com uma percentagem de cerca de 20% na primeira oportunidade e aumenta, até cerca de 40% na segunda oportunidade.

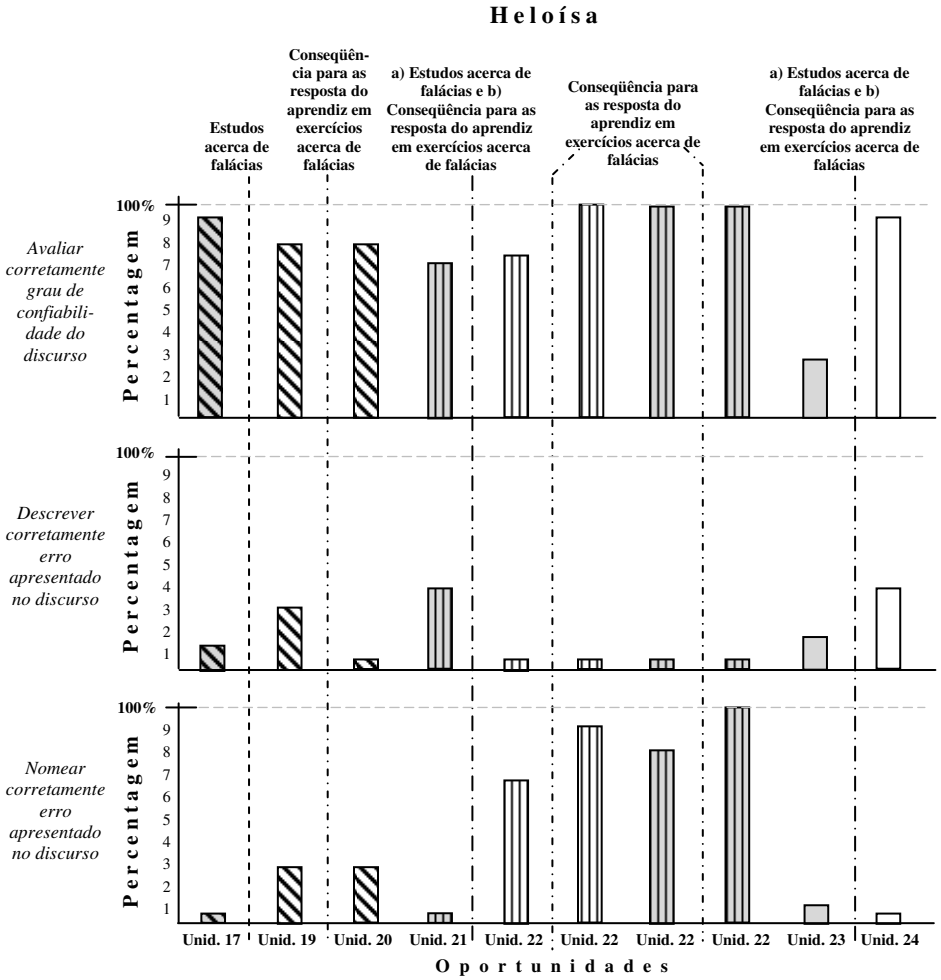


Figura 11.56. Percentual de acertos de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz História, do grupo História, do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em dez oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

Nos três primeiros exercícios (representado pelos desempenhos com linhas diagonais), a percentagem na linha de base é próxima a 10%, aumentando na segunda e na terceira oportunidades e sendo constituída por percentagem próxima a 30%. Na linha de base desse comportamento no segundo conjunto de exercícios (representado pelas linhas verticais), a percentagem de acertos da aprendiz é próxima a 10%. Na segunda oportunidade, após estudos acerca de falácias e conseqüências para as respostas do aprendizes nos exercícios, tal percentagem é aumentada, sendo constituída por cerca de 70%. Na terceira oportunidade, após outras conseqüências para as respostas do aprendiz nos exercícios, a percentagem é constituída por cerca 90%. Na quarta oportunidade, a percentagem de acertos é diminuída (por volta de 80%) e na quinta oportunidade, após outras conseqüências para as respostas do aprendiz nos exercícios, a percentagem de acertos é constituído pela percentagem máxima: 100%. No terceiro conjunto de exercícios (representados pelos desempenhos com linhas vazados), a percentagem de acertos da aprendiz é baixa nas duas oportunidades nas quais a aprendiz apresenta ocorrências do comportamento-objetivo (cerca de 10%).

Em relação ao comportamento *avaliar corretamente grau de confiabilidade do discurso,* a percentagem de acertos de Patrícia é, no primeiro conjunto de exercícios constituída pela percentagem máxima (100%) na primeira oportunidade, mas diminui nas duas outras oportunidades (50%). No segundo conjunto de exercícios, a percentagem de acertos na primeira oportunidade é apresentada por volta de 90%. Nas demais oportunidades, a percentagem de acertos da aprendiz é constituída pelo máximo (100%). No terceiro conjunto, a percentagem de acertos da aprendiz é constituída por 100% de acertos e é diminuída na segunda oportunidade (por volta de 80%) na qual Patrícia apresentou ocorrências do comportamento-objetivo.

A percentagem de acertos de Patrícia do comportamento-atividade *descrever corretamente erro apresentado no discurso* é constituída por baixos valores em todas as oportunidades nas quais apresentou ocorrências desse comportamento-objetivo. Porém, há pequenas variações em algumas oportunidades. No primeiro conjunto de exercícios, a percentagem de acertos da aprendiz é próxima dos 10%, sem grandes variações nas três oportunidades. Em relação ao segundo conjunto de exercícios, a percentagem de acertos é maior na linha de base e na quinta oportunidade, sendo constituída por cerca de 30% de

acertos. Da segunda à quarta oportunidades, a percentagem de acertos da aprendiz é próxima dos 10%. No terceiro conjunto de exercícios, a percentagem de acertos da aprendiz é próxima a 10% na primeira oportunidade e é constituída por cerca de 30% na segunda oportunidade.

Em relação ao comportamento *nomear corretamente erro apresentado no discurso*, a percentagem de acertos da aprendiz é baixa no primeiro e no terceiro conjunto de exercícios, representados, respectivamente, pelos desempenho com linhas diagonais e vazados e alta em quatro das cinco oportunidades do segundo conjunto de exercícios, representado pelas linhas verticais. Em relação ao primeiro conjunto de exercícios, a percentagem da linha de base é próxima a 10% e é aumentada na segunda e terceira oportunidades, sendo constituída por cerca de 30% e 20%, respectivamente. Em relação ao segundo conjunto de exercícios, a percentagem de acertos da aprendiz é próxima a 10% na primeira oportunidade. Na segunda, a percentagem de acertos da aprendiz é de cerca de 90%; na quarta oportunidades, de cerca de 70%. Na terceira e quarta oportunidades, a percentagem de acertos apresentada pela aprendiz é de 100%. Na linha de base do terceiro conjunto de exercícios (representados pelos desempenhos vazados, a percentagem de acertos da aprendiz é de 20%; na segunda oportunidade, é de cerca de 10%.

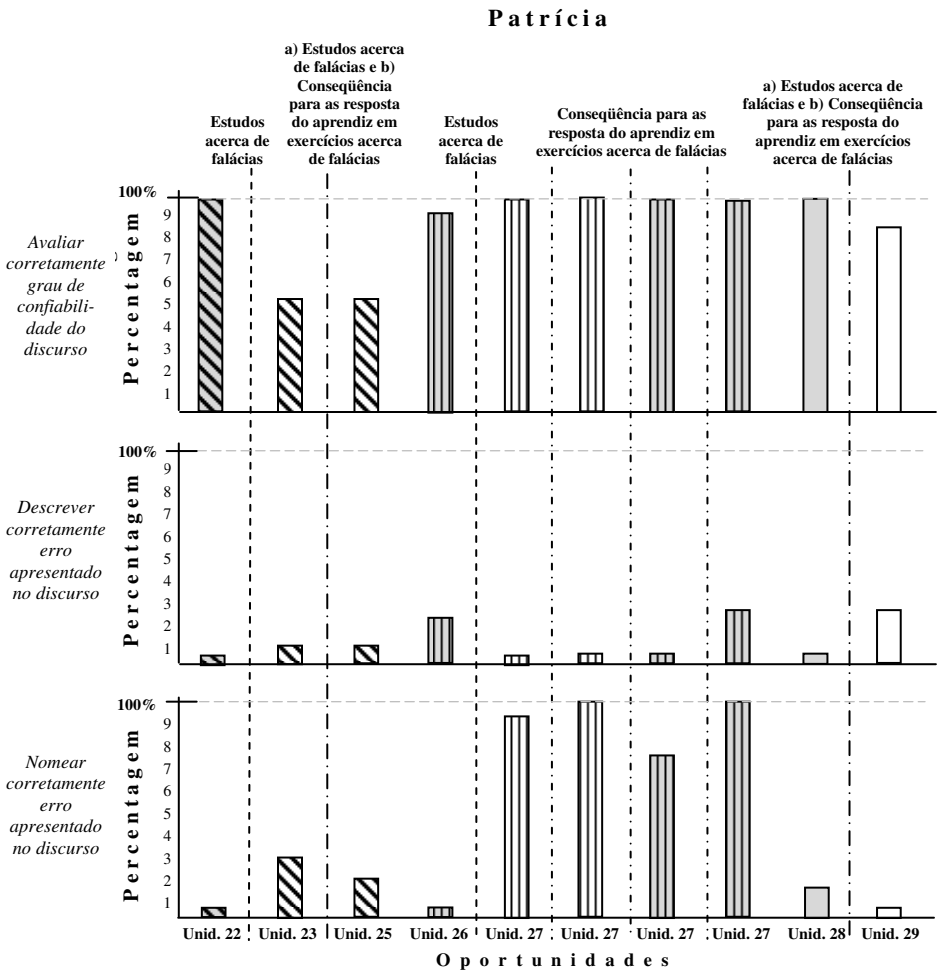


Figura 11.57. Percentual de acertos de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz Patrícia, , do grupo Psicologia, do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em dez oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas

11.7.1. Avaliação da eficiência do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes em contingências para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos"

Nas Figuras 11.56 e 11.57 consta, respectivamente, o desempenho de Heloísa e Patrícia nos exercícios construídos para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Tais exercícios eram constituídos por cerca de 12 ou 13 ocorrências de falácias de diferentes tipos. Nesses exercícios, era solicitado que os aprendizes do Programa apresentassem três comportamentos que constituíram atividade para desenvolver tal comportamento-objetivo. Esses "comportamentos" são: "avaliar corretamente grau de confiabilidade do discurso", "descrever corretamente erro apresentado no discurso" e "nomear corretamente erro apresentado no discurso". Como consta na parte superior dessas duas figuras, dois tipos de contingências foram manejadas para desenvolver o comportamento-objetivo: estudos acerca de falácias e conseqüências para as respostas dos aprendizes nos exercícios acerca de falácias. Qual o grau de eficiência dessas contingências?

Dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", os aprendizes desenvolveram o comportamento "avaliar grau de confiabilidade do discurso" com maior grau de correção e perfeição que os comportamentos "descrever corretamente erro apresentado no discurso" e "nomear corretamente erro apresentado no discurso". Esses dados evidenciam que as contingências planejadas são eficientes para apenas um dos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Para o desenvolvimento dos comportamentos-atividade "descrever corretamente erro apresentado no discurso" e "nomear corretamente erro apresentado no discurso", é necessário o planejamento e posterior manejo de outras variáveis além daquelas que foram manejadas em tais contingências de ensino.

Cada uma das oportunidades nas quais os aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "avaliar a ocorrência de falácias de diferentes tipos" era constituída por conjuntos de falácias de tipos distintos. O conjunto de falácias a que os aprendizes

apresentaram ocorrências dos comportamentos que constituíram atividade para desenvolver o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" constitui uma variável que determinou o desenvolvimento do comportamento-atividade "nomear corretamente o erro apresentado no discurso". O segundo conjunto de falácias de tipos específicos, por exemplo, é representado nas Figuras 11.56 e 11.57 pelos desempenhos compostos por linhas verticais. Para esse segundo conjunto de falácias, houve cinco oportunidades para os aprendizes apresentarem ocorrências desse comportamento. Com tal quantidade de oportunidades, a percentagem de acertos do comportamento-atividade "nomear corretamente erro apresentado no discurso" é gradualmente elevada para as duas aprendizes. Tal elevação viabiliza a formulação de duas hipóteses: 1) os tipos de falácias constituintes de cada um dos exercícios consiste em uma variável determinante do comportamento "nomear falácias"; 2) a quantidade de condições de ensino oferecidas consiste em variável crítica para desenvolver o comportamento. A realização de verificação experimental, por meio do manejo dessas duas variáveis constitui uma das possibilidades para verificar tal hipótese. Por ora, parece possível, pelo menos, concluir que as contingências planejadas foram eficientes para um dos três conjuntos de falácias em relação ao qual os aprendizes apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo.

A quantidade de oportunidades também constituiu uma variável que parece ter determinado o grau do desempenho dos aprendizes em relação aos exercícios do terceiro conjunto de falácias. Nas Figuras 11.56 e 11.57, tais exercícios estão representados pelos dois últimos desempenhos, sem listras. Novamente, o manejo de outras condições de ensino além das que foram oferecidas e o aumento da quantidade de oportunidades (e o conseqüente aumento de conseqüências informativas para o desempenho dos aprendizes) constituem duas variáveis que provavelmente resolveriam o desempenho constituído por baixa percentagem de acerto em relação a esses exercícios para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Tais dados viabilizam concluir, portanto, que as contingências planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" é eficiente para o comportamento "Avaliar corretamente grau de confiabilidade do discurso" e é medianamente eficiente para desenvolvimento do comportamento "Nomear corretamente erro apresentado no discurso".

Para o comportamento "descrever erro apresentado no discurso, as contingências de ensino ainda precisam ser aprimoradas para que possam ser consideradas eficientes.

11.8. A avaliação do desempenho dos aprendizes do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações" possibilita concluir que o programa apresenta alto grau de eficiência

Os dados relativos aos desempenhos dos aprendizes do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" reitera uma necessidade premente a ser realizada em programas de ensino: a necessidade de, continuamente, avaliar a aprendizagem dos aprendizes. Há dois aspectos relevantes nessa concepção, caracterizada, destacada e fundamentada por Botomé e Rizzon (1997). A primeira consiste na distinção entre medir desempenho (apenas atribuir um valor ao comportamento apresentado pelo aprendiz) e avaliar aprendizagem (medir o desempenho do aprendiz e garantir condições que desenvolvam o comportamento do aprendiz a um nível satisfatório). Outro aspecto envolvido nessa premente necessidade é a continuidade da avaliação da aprendizagem a ser realizada em um programa de ensino, em vez de a avaliação da aprendizagem ser considerada a última etapa ou processo a ser realizado em um programa de ensino.

Outro aspecto fundamental para avaliar a eficiência de um Programa de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos consiste no critério para avaliar a eficiência. Um desses critérios – talvez o principal – é o desempenho dos aprendizes do programa. A avaliação do desempenho dos aprendizes de um programa de ensino não tem a função de, simplesmente, indicar qual foi o aprendiz que mais aprendeu. Pelo contrário, a avaliação do desempenho tem a função precípua de aumentar a probabilidade de os comportamentos-objetivo constituintes do programa efetivamente serem produzidos em todos os aprendizes do programa, uma vez que a avaliação do desempenho dos aprendizes indica, com alto grau de clareza, quais os comportamentos de quais aprendizes merecem mais atenção por parte do programador, indicando, inclusive, quais

comportamentos necessitam de intervenções complementares e adicionais àquelas que foram propostas e planejadas pelo programador. Para tal concepção do que constitui "avaliação de aprendizagem" ser configurada, a avaliação a ser realizada necessita ter sempre como "padrão de comparação" o comportamento do próprio aprendiz (Botomé, 1996a; Botomé & Rizzon, 1997; Matos, 1990). Nesse sentido, avaliar o quão eficiente é uma condição de ensino envolve avaliar o desempenho de um aprendiz com o desempenho desse mesmo aprendiz em oportunidades anteriores em que ele apresentou o comportamento-objetivo cujo desempenho é avaliado.

A avaliação do desempenho dos aprendizes de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos é fundamental antes mesmo de as condições de ensino passarem a ser oferecidas aos aprendizes. Tal processo, costumeiramente denominado "avaliação de repertório dos aprendizes", foi realizado em relação aos comportamentos-objetivo do Programa "Avaliar a confiabilidade" e revela algo que constitui um grave problema: a pouca capacidade dos aprendizes em avaliar a confiabilidade de informações. Tal "realidade" reitera, por sua vez, a necessidade de realização de intervenções que viabilizem o desenvolvimento de processos a serem apresentados pelas pessoas em relação às informações mais promissores que aqueles que as pessoas têm apresentado. No Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", o repertório de entrada dos aprendizes em relação a alguns dos comportamentos-objetivo do programa foi medido por meio de dois procedimentos: entrevista (procedimento no qual, obviamente, os aprendizes apresentaram respostas verbais) e por meio de exercícios realizados ao longo dos encontros. Se o uso de dois tipos distintos de procedimentos para avaliar o repertório dos aprendizes diminui a possibilidade de comparação dos dados revelados por esses procedimentos, a pouca capacidade dos aprendizes em avaliar a confiabilidade de informações evidenciada por meio desses dois procedimentos é reiterada em ambos os procedimentos, aumentando a generalidade dessa conclusão.

O desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa de ensino "Avaliar a confiabilidade de informações" foi determinado pela interferência de múltiplas variáveis. Aquela que parece ter sido mais evidenciada pela avaliação do desenvolvimento do repertório comportamental dos aprendizes consiste na importância da apresentação

de conseqüências informativas às ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes. A apresentação dessa variável foi fundamental para que os comportamentos-objetivo constituintes do programa tenham sido desenvolvidos. A leitura de textos, por mais que geralmente tenha produzido melhora no desempenho dos aprendizes, só foi suficiente para desenvolver os comportamentos-objetivo que envolviam a "indicação de tipos de processos" e poucos comportamentos constituídos pela "caracterização de diferentes tipos de informações". A partir disso, é evidenciada a importância do planejamento de condições adicionais e complementares para os comportamentos incompletos ou incorretos a serem apresentados pelos aprendizes, tal como o foi a conseqüência informativa apresentada pelo professor ao longo das contingências de ensino constituintes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

O desenvolvimento de grande parte dos comportamentos-objetivo constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" viabiliza considerar tais contingências eficientes. Obviamente, o grau de eficiência das contingências de ensino planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo da classe varia de acordo com múltiplas variáveis, tais como o grau de complexidade do comportamento-objetivo, o grau de dificuldade dos exercícios planejados para desenvolver os comportamentos-objetivo, o repertório dos aprendizes relativo aos comportamentos-objetivo, a quantidade de oportunidades oferecidas aos aprendizes para que eles apresentem ocorrências do comportamento-objetivo, entre outras. A representação dos dados relativos aos desempenhos dos aprendizes viabilizou, como uma importante contribuição, supor quais são as variáveis que mais diretamente interferem no desenvolvimento do desempenho dos aprendizes do Programa.

Outra contribuição do processo "avaliação de aprendizagem" em um programa de ensino é a necessária proposição de valores de desempenho a partir dos quais são medidas as ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes de um programa. No Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", para cada um dos comportamentos-objetivo, foram propostas categorias de valores de desempenho. Nem sempre as categorias são propostas com alto grau de refinamento. Mas, em geral, a proposição de tais categorias viabiliza tanto ao aprendiz quanto ao professor ter alto grau de clareza a

respeito das características das ocorrências de comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes. Uma das implicações desse alto grau de clareza parece ser, para os aprendizes, o aumento na participação deles nas contingências de ensino para desenvolver comportamentos, uma vez que a percepção da própria aprendizagem tende a ser configurada como um estímulo reforçador natural para os comportamentos dos aprendizes.

Para o professor, a implicação do alto grau de clareza a respeito das características das ocorrências de comportamento-objetivo apresentadas pelos aprendizes consiste, principalmente, na possibilidade de ele apresentar conseqüências informativas sob controle dessas características do comportamento dos aprendizes, aumentando o grau de probabilidade de os comportamentos-objetivo serem desenvolvidos. Além disso, uma vez que a "aprendizagem do aluno" consiste na classe de estímulos conseqüentes do comportamento "ensinar" (Kubo & Botomé, 2001), a percepção do desenvolvimento do desempenho dos aprendizes, viabilizada pela proposição de categorias de desempenho dos comportamentos-objetivo, possivelmente constitui uma classe de estímulos reforçadora natural para o comportamento do professor, aumentando sua satisfação e aumentando a probabilidade de apresentação dos comportamentos que produzem as aprendizagens dos aprendizes de um programa.

Entre os procedimentos desenvolvidos pelos analistas do comportamento para avaliar a eficiência de um programa de ensino, há os delineamentos experimentais. Tais delineamentos não viabilizam apenas a **avaliação** da eficiência das contingências de ensino constituintes de um programa de ensino, mas viabiliza, principalmente, a **demonstração** dessa eficiência. A verificação experimental é constituída pelo manejo de uma variável (a independente) e pela observação da relação de determinação entre o manejo dessa variável e o que ela produz, como decorrência, em outra variável (a dependente) (Iñesta, 1972; Sidman, 1976; Sampaio e colaboradores, 2008). Em um programa de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos, múltiplas são as variáveis que podem adquirir o papel de "variável independente". Mas, de forma geral, elas fazem referência aos procedimentos de intervenção planejados e dispostos pelo professor. Por sua vez, as variáveis dependentes de processos de verificação experimental em programas de ensino são constituídas por variáveis relativas aos comportamentos dos aprendizes.

Sampaio e colaboradores (2008) sistematizam os tipos de delineamentos experimentais desenvolvidos pelos analistas do comportamento. Entre eles, constam os delineamentos experimentais: a) de reversão; b) de linha de base múltipla; c) por critério móvel; d) por sonda; e) de retirada. O delineamento experimental proposto e executado no Programa de contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" é constituído por uma adaptação de alguns dos delineamentos experimentais caracterizados por Sampaio e colaboradores (2008). Quais são eles? Quais as suas características? E quais as suas implicações?

No Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", é inviável utilizar o delineamento por reversão, uma vez que o uso desse tipo de delineamento experimental depende da variável dependente consistir em comportamentos que podem ser "desaprendidos", o que não parece ser o caso dos comportamentos-objetivo do Programa. Uma vez aprendidos, os comportamentos-objetivo do Programa não são "desaprendidos"; podem até deixar de ser apresentados, mas o desenvolvimento deles parece não vislumbrar a possibilidade de eles serem "desaprendidos". Por sua vez, outros três tipos de delineamentos experimentais constituíram, ainda que adaptados, o delineamento experimental do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações": os delineamentos de linha de base múltipla, por critério móvel e por sonda[30].

O delineamento experimental por linha de base múltipla foi utilizado para demonstrar a eficiência das contingências de ensino planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo. As unidades de representação de dados (Figuras 11.1 a 11.57) são representações derivadas do delineamento de linha de base múltipla desenvolvido. Elas constituem, entretanto, uma adaptação de linhas de base múltiplas costumeiramente desenvolvidas por analistas do comportamento. Uma diferença entre as linhas de base múltipla desenvolvidas para demonstrar a eficiência do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" e as linhas de base múltipla costumeiramente utilizadas por analistas do comportamento consiste na pequena quantidade de oportunidades em que os comportamentos dos sujeitos foram observados. Há também uma

[30] Os dados produzidos pelo uso de sondas são apresentados no Capítulo 12.

distinção relacionada ao formato de representação da linha de base múltipla: o atraso da apresentação da variável independente (que pode ser observada na Figura 11.3) não é representado nas Figuras 11.1 a 11.57, devido a pequena quantidade de condições oferecidas. Apesar disso, no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", o delineamento por linha de base múltipla foi constituído por diversas de suas características fundamentais, tal como a medida da linha de base, o manejo da variável independente e a observação da interferência de tal manejo sobre as variáveis dependentes, viabilizando alto grau de clareza a respeito da relação de determinação entre as contingências de ensino oferecidas para desenvolver os comportamentos-objetivo e as características dos desempenhos dos aprendizes.

O critério móvel também consistiu em um dos delineamentos experimentais utilizados no Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". O critério móvel é um critério utilizado sempre que o ensino é feito por "pequenos passos" (segundo expressão utilizada por Matos, 2001) ou, mais precisamente, por meio do ensino de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos (Botomé, 1997; Kubo & Botomé, 2001). O ensino por meio do desenvolvimento gradual das classes de comportamentos constituintes da classe geral elencada como comportamento-objetivo do programa parte do pressuposto de que o aprendiz só deve participar de atividades para desenvolver um certo comportamento-objetivo caso ele já tenha, efetivamente, aprendido os comportamentos menos abrangentes que constituem a classe de comportamentos-objetivo a ser desenvolvida (Luna, 1997; Zanotto, 2000; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001; Teixeira, 2006). Tal pressuposto constituiu um dos princípios orientadores do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", princípio configurado quando as aprendizagens desenvolvidas pelos aprendizes foram reiteradamente avaliadas e sob controle delas, foram oferecidas condições adicionais e complementares caso os aprendizes não apresentassem ocorrências do comportamento-objetivo as quais pudessem ser atribuído o valor mínimo desejável. Tal procedimento constituiu um critério para que os aprendizes pudessem participar de atividades construídas para desenvolver outros comportamentos-objetivo.

A verificação experimental das contingências de ensino planejadas e construídas para desenvolver classes de comportamentos básicos da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consiste em um importante processo a ser realizado para avaliar a eficiência de um programa de ensino. Além de demonstrar de maneira inequívoca a relação de determinação entre as contingências de ensino planejadas e construídas e as características das ocorrências de comportamento apresentadas pelos aprendizes, a verificação experimental viabiliza ao programador de ensino identificar possibilidades de aperfeiçoamento das contingências planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo e identificar a interferência de outras variáveis apresentadas em contexto de ensino, que sequer tenham sido supostas pelo programador de ensino ao planejar as contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos que constitui o objetivo de ensino de um programa.

XII

Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa e do *follow up*

A aprendizagem dos comportamentos-objetivo constituintes de um programa para capacitar pessoas a avaliar a confiabilidade de informações viabiliza a elas identificarem problemas de argumentação? Quanto cada uma dessas aprendizagens viabiliza tais pessoas a identificarem problemas desse tipo? Avaliar informações produz diversos tipos de conseqüências às pessoas, tais como tomar decisões mais racionais, avaliar processos e fenômenos sociais, tornar-se um cidadão mais consciente e participativo, trabalhar em equipe, resolver problemas e aumentar o conhecimento dos envolvidos em um processo argumentativo (Carraher, 1983; Tenreiro-Vieira, 2000; Mortari, 2001; Navega, 2005, entre outros). Esses resultados são produzidos, em parte, pela capacidade apresentada por quem avalia a confiabilidade de informações ao identificar erros de argumentação. Por conta disso, vale a pena examinar o quanto o Programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" efetivamente capacita os aprendizes a apresentarem tais comportamentos.

Identificar erros de argumentação apresentados por diferentes pessoas e em diferentes discursos envolve o comportamento "avaliar a ocorrência de falácias de diferentes tipos", uma vez que as falácias parecem consistir nos tipos mais comuns de erros de argumentação. Entre os tipos existentes de falácias, por exemplo, há aquelas relativas a problemas nas premissas que constituem argumentos. Outras falácias são relacionadas a erros de argumentação a respeito da determinação entre fenômenos. Entre outras categorias de falácias. Exemplos de tipos de falácias constituídas por premissas equivocadas são o apelo à ignorância, o apelo à autoridade e apelo à natureza. O primeiro desses exemplos de falácias, o apelo à ignorância, é constituído pelo raciocínio no qual uma pessoa nega uma conclusão por meio de premissas que destacam que a pessoa desconhece aquilo que é expresso na conclusão.

O apelo à autoridade consiste na falácia em que uma conclusão é fundamentada pelo simples fato de ter sido expressa por alguém considerado uma "autoridade" em uma área ou assunto. Já o apelo à natureza consiste na falácia em que uma conclusão relacionada a algum tipo de evento ou fenômeno é fundamentada por considerar tal evento ou fenômeno algo natural ou relativo a uma suposta natureza humana, desconsiderando outros aspectos que possam interferir na ocorrência desse evento ou fenômeno.

Exemplos de tipos de falácias relacionadas a erros de argumentação a respeito da determinação entre eventos ou fenômenos são as falácias "depois disso, então por isso", "descida escorregadia" e "variação concomitante". Na falácia "depois disso, então por isso", a pessoa que a apresenta conclui que um fato específico decorreu de outro, simplesmente por ter acontecido depois dele. Na falácia "descida escorregadia", a pessoa conclui que, a partir de um acontecimento específico, necessariamente ocorrerão outros acontecimentos na mesma direção do evento ocorrido ou mais graves do que ele. Na falácia "variação concomitante", a pessoa que comete uma ocorrência desse tipo de falácia conclui que um acontecimento é uma decorrência necessária de outro evento que ocorreu concomitantemente a ele, quando outros eventos podem tê-lo determinado.

Em um programa de ensino, uma das possibilidades para avaliar o quanto os comportamentos de uma classe de comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelo aprendiz a partir de contingências para isso, consiste em delineamentos experimentais em que sondas são utilizadas. As sondas constituem parte de delineamentos experimentais para verificar a interferência de variáveis manejadas para interferir sobre variáveis que não aquelas que estão sendo objeto de manejo experimental direto. Nesse sentido, por meio de sondas é possível avaliar a interferência de variáveis independentes sobre a probabilidade de ocorrência de outras variáveis que não as variáveis dependentes. Sampaio e colaboradores (2008) ilustram o delineamento experimental por meio de sonda indicando que ele poderia ter sido utilizado em experimento realizado por Miller e Kelley (1994)[31]. Nesse experimento, a variável independente consistiu no "estabelecimento de metas e

[31] Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 73-84.

contrato comportamental" e a variável dependente, no desempenho em lições de casa de uma criança de 10 anos. Sampaio e colaboradores (2008) citam que o uso de sonda poderia ter sido realizado nesse experimento caso os investigadores tivessem avaliado a interferência da VI sobre outras variáveis, tais como o tempo que o filho dedicava a tarefas domésticas.

O uso de sonda em delineamentos experimentais constitui um recurso para avaliar a **eficiência** de um programa de ensino. A eficiência de um programa de ensino consiste no quanto os comportamentos-objetivo do programa foram desenvolvidos e apresentados no próprio contexto de ensino. A **eficácia** de um programa de ensino, por sua vez, é avaliada a partir do exame de variáveis mais complexas. Algumas dessas variáveis consistem no grau de generalização dos comportamentos aprendidos em contexto de ensino para outros contextos, tais como os contextos cotidiano e profissional no qual os aprendizes se inserem, no grau de desenvolvimento de outros comportamentos além daqueles selecionados como comportamentos-objetivo e no quanto os comportamentos-objetivo de um programa de ensino viabilizam aos aprendizes a transformarem a sociedade na qual se inserem, principalmente as situações-problema que consistiram no "ponto de partido" para a elaboração e execução do programa de ensino (Botomé, 1981b, 1985a; Kubo & Botomé, 2001).

Um dos recursos a serem utilizados para avaliar a **eficácia** de um programa de ensino é o *follow up*. Ele consiste em um procedimento no qual a apresentação de um comportamento é verificada após o término de um programa de ensino (Ribes-Iñesta, 1972; Sampaio e colaboradores, 2008). Tal atividade viabiliza avaliar o quanto as aprendizagens desenvolvidas durante o programa perduram como parte do repertório comportamental dos aprendizes após o seu término. Teixeira (2010), por exemplo, em um programa de ensino desenvolvido para capacitar pais a analisar e sintetizar comportamentos de seus filhos realizou o *follow up* por meio de duas entrevistas realizadas com os aprendizes do programa (quatro mães), a primeira foi realizada 30 dias o término do programa; a segunda, após 60 dias. As entrevistas viabilizaram à pesquisadora concluir que não só os comportamentos-objetivo do programa mantiveram-se como parte do repertório comportamental dos aprendizes, como também outros comportamentos mais complexos do que eles haviam sido desenvolvidos.

No Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, a avaliação de sua eficiência ocorreu pelo acompanhamento do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo ao longo dos encontros constituintes do Programa (Ver Capítulo 11) e por meio de sondas. Um dos procedimentos utilizados para avaliar sua eficácia, consistiu no procedimento de *follow up*. Foram realizadas oito sondas ao longo de tal Programa de ensino, oferecidas com o objetivo de avaliar os comportamentos “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” apresentados pelos aprendizes. Tais sondas consistiram em textos constituídos por cinco ocorrências de falácias de diferentes tipos e era solicitado aos aprendizes: a) identificar os erros de argumentação apresentados no texto, b) descrever os erros identificados e, caso soubessem, c) nomear o tipo de erro identificado. No Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, o *follow up* foi constituído por um exercício semelhante ao que era apresentado nas sondas e por entrevistas realizadas cerca cinco meses após o término do Programa.

Neste capítulo, serão apresentados e avaliados os dados coletados a partir das sondas e do *follow up*. Considerando que a identificação de erros de argumentação e, mais especificamente, de falácias de diferentes tipos consiste em um comportamento-objetivo final de um Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos da classe “Avaliar a confiabilidade de informações”, o exame do quanto as aprendizagens dos comportamentos-objetivo desse programa viabilizaram indiretamente o desenvolvimento de comportamentos relacionados à avaliação de ocorrências de falácias tipos parece constituir um exame fundamental para avaliar a eficiência eficácia desse programa.

12.1. Registro cumulativo do desempenho dos aprendizes do Programa nas sondas realizadas ao longo dele

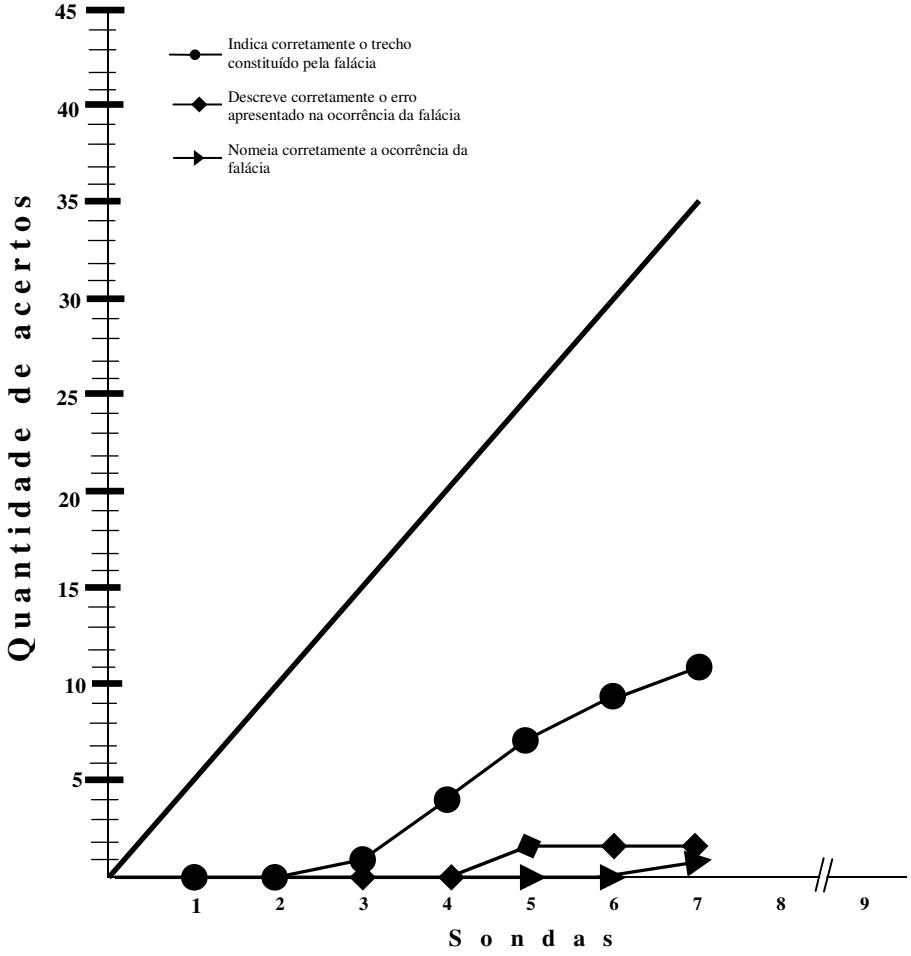
Nas Figuras 12.1 a 12.7, são apresentados os registros cumulativos da quantidade de acertos de cada um dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em relação a três comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos”. Nas Figuras 12.1 a 12.3, são apresentadas as quantidades de

acertos dos aprendizes do grupo “História”. Nas Figuras 12.4 a 12.7, constam as quantidades de acertos dos aprendizes do grupo “Psicologia”.

Os três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” são (a) indicar corretamente o trecho constituído pela falácia, (b) descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia e (c) nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia. Essas atividades foram solicitadas aos aprendizes nas nove sondas realizadas ao longo do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”. Cada uma delas era constituída por cinco ocorrências de falácias.

Na Figura 12.1, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Ingrid, do grupo “História”, em relação aos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos”. No eixo das ordenadas da Figura 12.1, constam os possíveis valores da quantidade de acertos dos aprendizes em relação aos três comportamentos que constituíram as atividades de ensino. No eixo das abscissas, são mostrados dois conjuntos de informações. Um deles consiste no número da sonda, que varia de um a nove (a nona sonda consiste no *follow up*). Outro conjunto de informações é mostrado nas caselas, relacionadas aos “temas” ou complemento dos verbos que constituíam os comportamentos-objetivo desenvolvidos nos encontros realizados ao longo do Programa. Por exemplo, entre as sondas 1 e 2, os aprendizes do Programa participaram de atividades de ensino construídas para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo relacionados às “funções do discurso”. A linha reta diagonal apresentada na parte central da Figura 12.1 corresponde ao desempenho máximo (100% de acerto em todas as sondas) que poderia ter sido apresentado pelos aprendizes do Programa nas sondas: cinco acertos em cada uma delas.

Na Figura 12.1, consta que Ingrid realizou sete das nove sondas solicitadas ao longo do Programa “Avaliar a confiabilidade de



Funções do discurso	*Tipos de discursos, Argumentos e suas partes constituintes*	*Tipos de argumentos e Critérios para avaliar informações*	*Critérios para avaliar argumentos e suas Premissas*	*Relação entre critérios e argumentos e Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*

"Temas" constituintes das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Programa

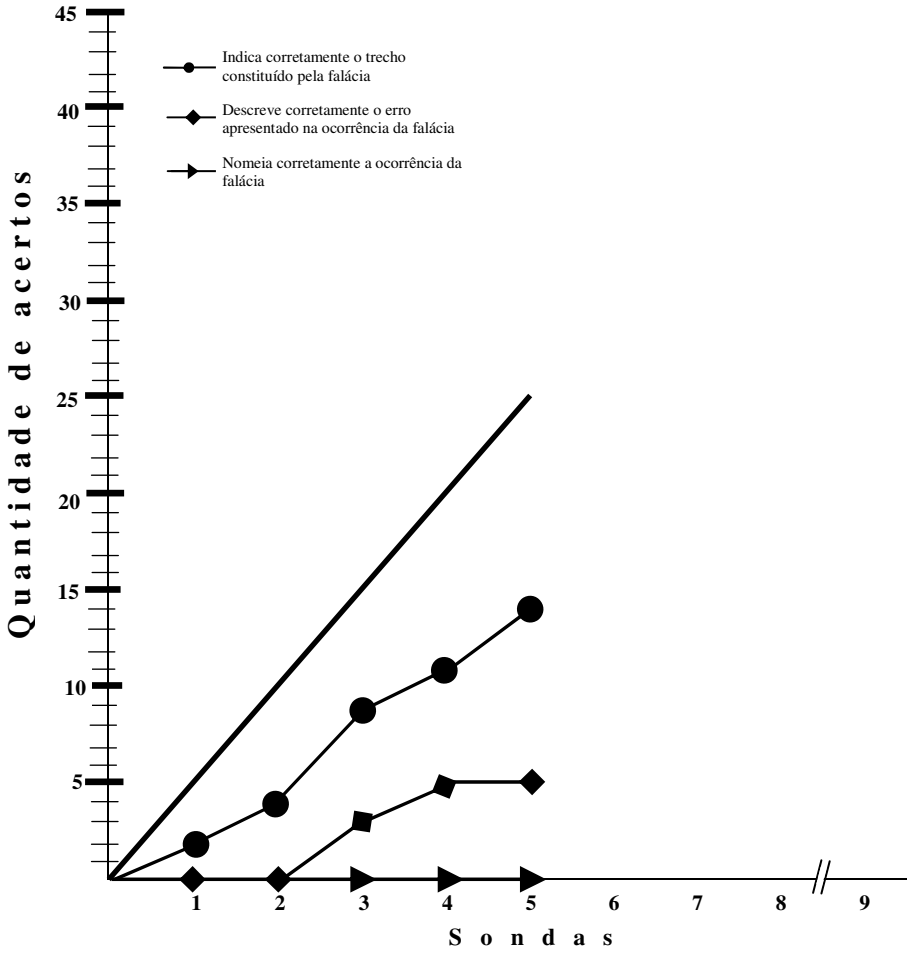
Figura 12.1. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Ingrid, do grupo "História", de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em sete das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

informações". Em relação à indicação de trechos constituídos por falácias, Ingrid não indica os trechos constituídos por falácias nas duas primeiras sondas. Na terceira sonda, o desempenho da aprendiz é de um acerto. A partir da quarta sonda, após o estudo de "tipos de argumentos e critérios para avaliar informações", Ingrid apresenta uma tendência ascendente em relação à indicação dos trechos constituídos pelas falácias. Na quarta e quinta sondas, a aprendiz indica corretamente quatro trechos constituídos por falácias, do total de cinco trechos constituídos por falácias. Na sexta e sétima, ela indica corretamente três trechos constituídos por falácias.

Nos quatro primeiras sondas, Ingrid não descreve corretamente o erro apresentado nas ocorrências de falácias. Na quinta, após o estudo de "critérios para avaliar argumentos e para avaliar as premissas de um argumento", a aprendiz descreve corretamente o erro constituinte de duas ocorrências de falácia. Na sexta e sétima sondas, a aprendiz não descreve corretamente o erro das falácias apresentadas nas sondas.

A quantidade de acertos feitos por Ingrid em relação ao comportamento-atividade "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia" é constituído pelo valor zero nas seis primeiras sondas. Na sétima, após o estudo de "falácias de diferentes tipos", a aprendiz nomeia corretamente o tipo de falácia apresentado em uma ocorrência de falácia.

Na Figura 12.2, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos feitos pela aprendiz Helena, do Grupo "História", em relação aos três comportamentos que constituíam atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Essa aprendiz entregou cinco das nove sondas solicitadas ao longo do Programa. Nas duas primeiras sondas solicitadas, Helena indica corretamente dois trechos constituídos por ocorrências de falácias em cada uma delas. A partir da terceira sonda, após o estudo de "tipos de discursos, argumentos e suas partes constituintes", a quantidade de acertos feitos pela aprendiz aumenta e a tendência de acertos da aprendiz é apresentada de forma irregular. Na terceira sonda, a aprendiz indica corretamente a quantidade total de trechos constituídos por ocorrências de falácias: cinco trechos. Na quarta, Helena indica corretamente dois trechos. Na quinta sonda, ela indica corretamente três trechos.



Funções do discurso	*Tipos de discursos, Argumentos e suas partes constituintes*	*Tipos de argumentos e Critérios para avaliar informações*	*Critérios para avaliar argumentos e suas Premissas*	*Relação entre critérios e argumentos e Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*

"Temas" constituintes das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Programa

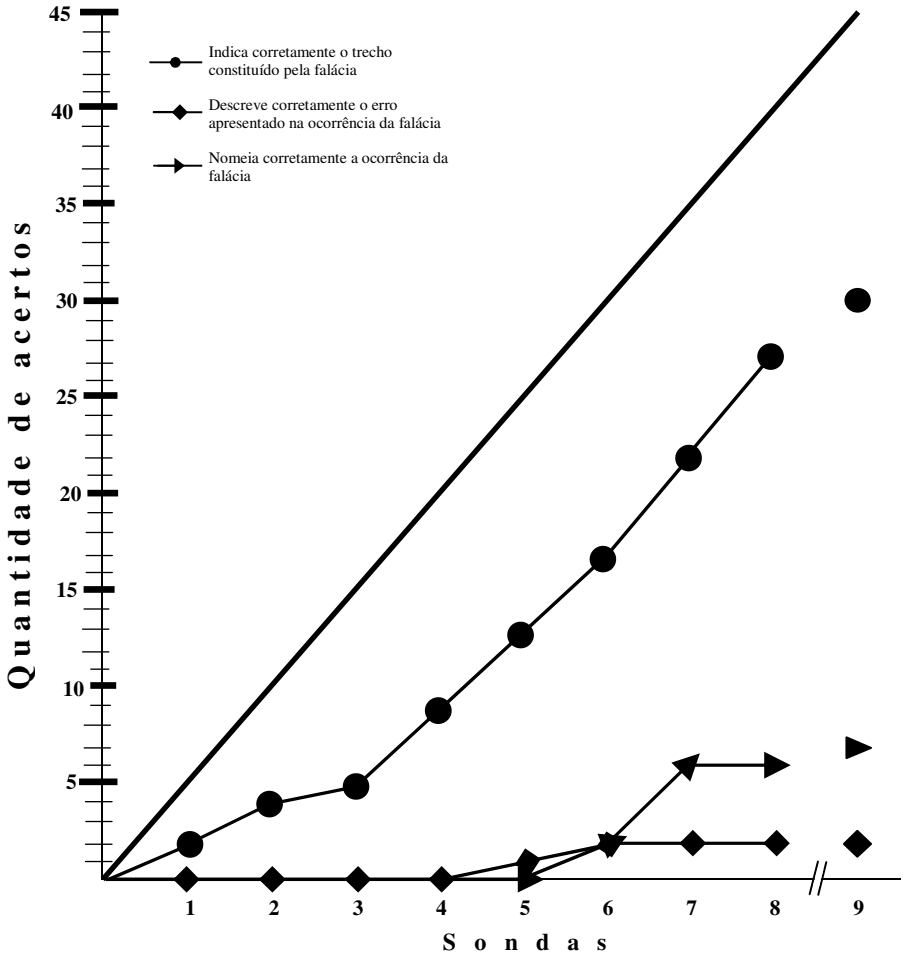
Figura 12.2. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Helena, do grupo "História", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em sete das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Nas duas primeiras sondas, a aprendiz não descreve corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácias. Após o estudo de "tipos de discursos, argumentos e suas partes constituintes", a quantidade de acertos da aprendiz em relação à descrição dos erros apresentados nas ocorrências de falácias aumenta. Na terceira sonda, Helena descreve corretamente três erros; na quarta, descreve corretamente dois erros. A aprendiz não descreve corretamente o erro constituinte das ocorrências de falácias apresentadas na quinta sonda. Em todas as cinco sondas, Helena não nomeia corretamente as ocorrências de falácias apresentadas.

Na Figura 12.3, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Heloísa nos três comportamentos que constituíram atividades de ensino para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Essa aprendiz realizou todas as nove sondas que foram apresentadas ao longo do Programa, incluindo o *follow up*.

Nas duas primeiras sondas, Heloísa indica corretamente dois trechos constituídos por falácias. Na terceira sonda, a aprendiz indica corretamente um trecho. Após a quarta sonda, a quantidade de acertos da aprendiz aumenta. Na quarta, quinta e sexta sondas, as três seguintes ao estudo de "tipos de argumentos e critérios para avaliar informações", ela indica corretamente quatro trechos constituídos por falácias. Na sétima e oitava sondas, após o estudo de "falácias de diferentes tipos", a aprendiz indica corretamente os cinco trechos constituídos por falácias apresentados em cada uma das sondas. Na nona sonda, que constitui o *follow up*, a aprendiz indica corretamente três trechos constituídos por ocorrências de falácias.

Até a quarta sonda, a aprendiz não descreve erros apresentados em falácias e não nomeia as ocorrências de falácias. Na quinta e na sexta sonda, após o estudo de "critérios para avaliar argumentos e as premissas de um argumento" e "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a aprendiz descreve corretamente um erro constituinte de uma ocorrência de falácia. Após a sétima sonda, a aprendiz não descreve erros constituintes de ocorrências de falácias, inclusive no *follow up*.



Funções do discurso	*Tipos de discursos, Argumentos e suas partes constituintes*	*Tipos de argumentos e Critérios para avaliar informações*	*Critérios para avaliar argumentos e suas Premissas*	*Relação entre critérios e argumentos e Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*

"Temas" constituintes das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Programa

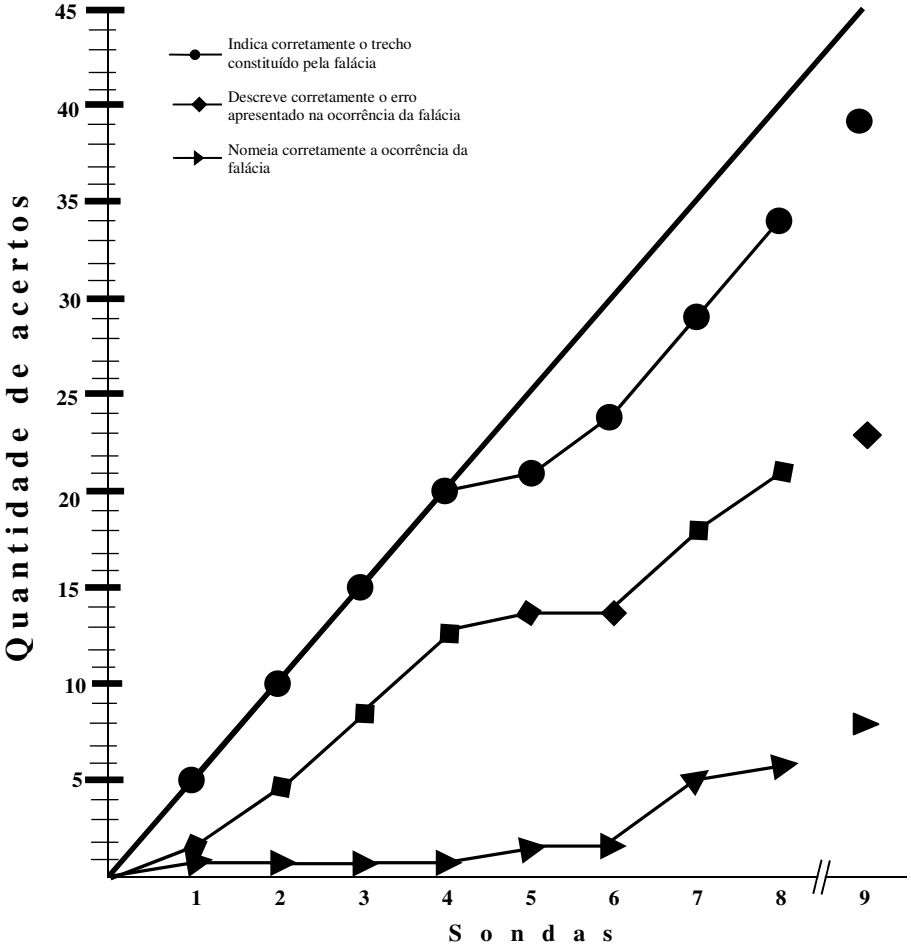
Figura 12.3. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Heloísa, do grupo "História", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações

A primeira sonda na qual Heloísa nomeia corretamente a ocorrência da falácia é a sexta, solicitada após o estudo de "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos". Nessa sonda, a aprendiz nomeia corretamente duas ocorrências de falácias. Na sétima, Heloísa nomeia corretamente quatro ocorrências de falácias. No oitavo, ela não nomeia ocorrência de falácia. No *follow up*, a aprendiz nomeia corretamente uma ocorrência de falácia.

Na Figura 12.4, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Paula, do grupo "Psicologia", dos três comportamentos que constituíram atividades de ensino para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Essa aprendiz realizou todas as nove sondas solicitadas ao longo do Programa, inclusive o *follow up*.

Paula indicou corretamente os cinco trechos constituídos por ocorrências de falácia apresentadas nas quatro primeiras sondas. Na quinta, aplicada após atividades construídas para desenvolvimento dos comportamentos-objetivos relacionados a "critérios para avaliar informações", os acertos da aprendiz em relação à indicação correta dos trechos diminuem. Na quinta sonda, a aprendiz indicou um trecho constituído por ocorrência de falácia. Na sexta, a aprendiz indicou três trechos. A partir da sétima sonda, após o estudo de "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a quantidade de acertos da aprendiz ao indicar corretamente trechos constituídos por falácias aumentam. Da sétima a nona sondas, a aprendiz indica os cinco trechos apresentados em cada uma das sondas.

Nas quatro primeiras sondas, Paula apresenta uma alta taxa do comportamento-atividade descrever corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácia. Na primeira, a aprendiz descreve corretamente dois erros; na segunda, descreve corretamente três erros; e na terceira e quarta sondas, descreve corretamente quatro erros. Na quinta e sexta sondas, após o estudo de "critérios para avaliar informações" e "critérios para avaliar argumentos e as premissas de um argumento", a quantidade de acertos da aprendiz é diminuída. Na quinta sonda, a aprendiz descreve corretamente um erro apresentado nas ocorrências de falácia. Na sexta, nenhum erro é descrito corretamente. Após a sétima sonda, a alta freqüência em descrever corretamente os erros é retomada. Nessa sonda, após o estudo de "relação entre critérios



"Temas" constituintes das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Programa

Figura 12.4. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Paula, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

e argumentos e falácias de diferentes tipos", a aprendiz descreve corretamente quatro erros; no oitavo, três; e no nono, o *follow up*, dois erros são corretamente descritos pela aprendiz.

Em relação ao comportamento-atividade "nomear corretamente as ocorrências de falácias", a quantidade de acertos da aprendiz é apresentado em uma freqüência baixa até a sétima sonda. Na primeira sonda e na quinta sonda, a aprendiz nomeia corretamente uma ocorrência de falácia. Da segunda, na terceira, na quarta e na sexta sondas, ela não nomeia corretamente ocorrência de falácia. Na sétima sonda, após o estudo de "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a aprendiz nomeia corretamente três ocorrências de falácias. Na oitava, nomeia corretamente uma falácia e no *follow up*, a aprendiz nomeia corretamente duas ocorrências de falácias.

Na Figura 12.5, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos do aprendiz Pedro, do grupo "Psicologia", dos três comportamentos que constituíram atividades de ensino para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Das nove sondas solicitadas ao longo do Programa, esse aprendiz realizou as oito primeiras, deixando de realizar a nona sonda, que constituiu o *follow up*.

O aprendiz apresenta uma alta taxa de freqüência, constante e contínua, em relação à indicação correta de trechos constituídos por ocorrências de falácias. Nas oito sondas, Pedro indica corretamente quatro ou cinco trechos que constituíam ocorrências de falácias, do total de cinco trechos que ocorrências de falácias em cada uma das sondas.

Em relação à descrição correta de erros apresentados nas ocorrências de falácias apresentadas nas sondas, Pedro apresenta freqüência média, até a quinta sonda realizada. Na primeira sonda, ele descreve corretamente três erros; na segunda, descreve corretamente um erro; na terceira, dois; e na quarta sonda, um. Na quinta sonda, após o estudo de "critérios para avaliar informações", Pedro descreve corretamente três erros apresentados em ocorrências de falácias. A partir da sexta sonda, após o estudo de "critérios para avaliar argumentos e as premissas de um argumento", Pedro não descreve erros apresentados nas ocorrências de falácias que constituíam as sondas.

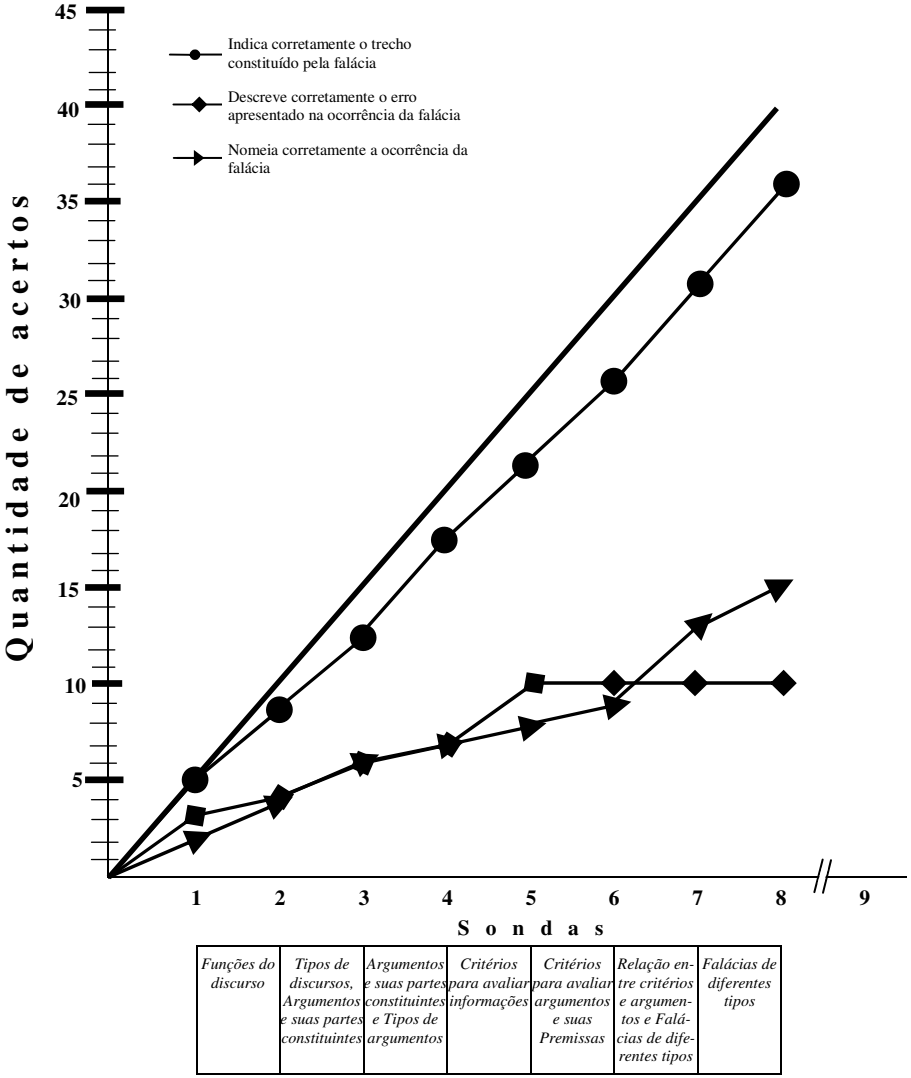


Figura 12.5. Registro cumulativo da quantidade de acertos do aprendiz Pedro, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em oito das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Até a sexta sonda, Pedro apresenta uma freqüência média de acertos ao nomear corretamente os tipos de falácias constituintes das ocorrências de falácias apresentadas nas sondas. Nas três primeiras sondas, Pedro nomeia corretamente duas ocorrências de falácias. Entre a quarta e a sexta sondas, o aprendiz nomeia corretamente uma ocorrência de falácia de cada sonda. Após a sétima, após a execução de atividades construídas para o desenvolvimento de comportamentos-objetivo relacionados à "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a freqüência de Pedro ao nomear corretamente ocorrências de falácias é aumentada. Na sétima sonda, Pedro nomeia corretamente quatro falácias; na oitava, duas ocorrências de falácias são nomeadas corretamente por ele.

Na Figura 12.6, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Patrícia, do grupo "Psicologia", dos três comportamentos que constituíram atividades de ensino para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". A aprendiz realizou as nove sondas solicitadas ao longo do Programa, incluindo o *follow up*.

Em relação à indicação correta de trechos constituídos por ocorrências de falácias, Patrícia indica corretamente dois trechos na primeira sonda. Após, a freqüência em indicar corretamente os trechos constituídos por ocorrências de falácias é aumentada. Na segunda e terceira sondas, a aprendiz indica corretamente quatro sondas. Tal freqüência é diminuída gradualmente até a sexta sonda. A partir da sétima sonda, após o estudo de "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a freqüência da aprendiz em indicar corretamente trechos que constituem ocorrências de falácias é aumentada. Na sétima sonda, a aprendiz indica corretamente cinco trechos; na oitava, indica corretamente três trechos; no *follow up*, a aprendiz indica corretamente quatro trechos constituídos por ocorrências de falácias.

Patrícia não descreve corretamente os erros apresentados na primeira sonda. Na segunda e na terceira, ela descreve corretamente o erro constituinte de uma ocorrência de falácia. Da quatro a oitava sondas, a aprendiz não descreve corretamente os erros constituintes das ocorrências de falácias apresentadas em tais sondas. No *follow up*, a aprendiz descreve corretamente um erro.

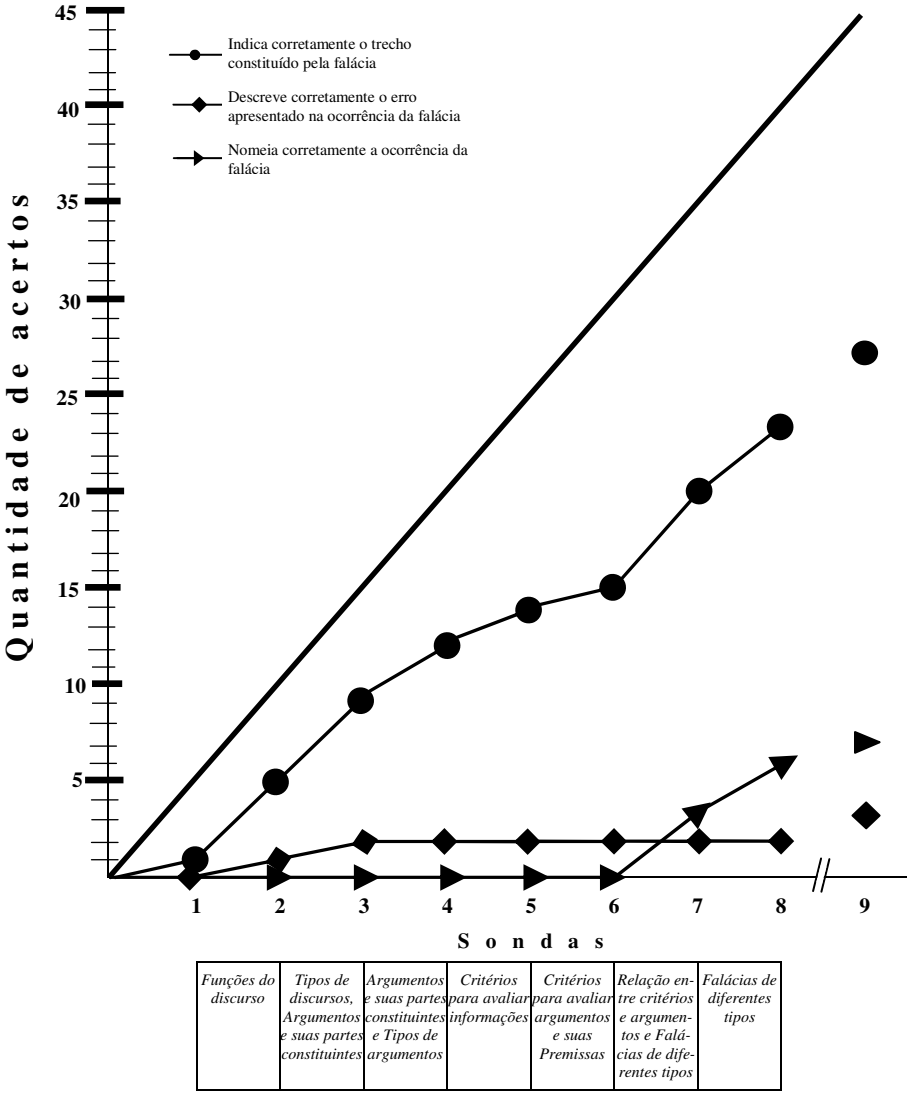


Figura 12.6. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Patrícia, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

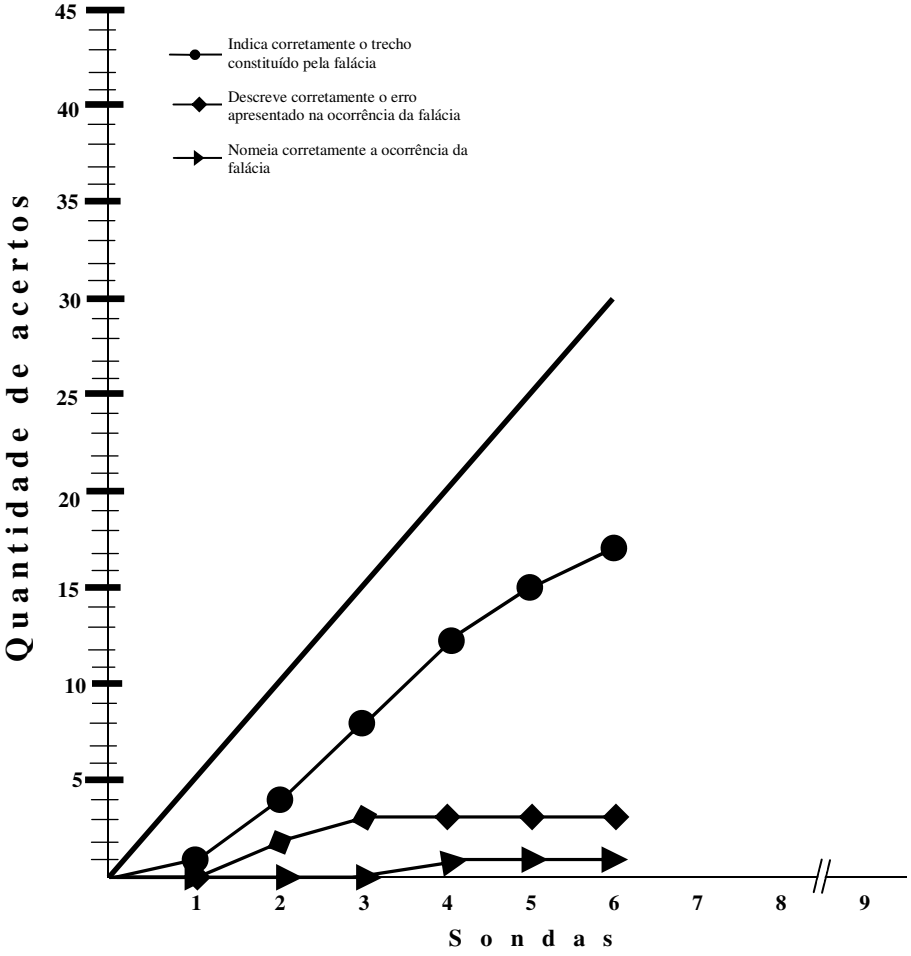
Até a sexta sonda, a aprendiz não nomeia corretamente os tipos de falácias que constituem as ocorrências de falácias. Na sétima, após a realização de atividades orientadas para o desenvolvimento de comportamentos-objetivo relacionados a "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", a aprendiz nomeia corretamente três ocorrências de falácias; na oitava sonda, nomeia corretamente duas ocorrências de falácia; no *follow up*, nomeia corretamente uma ocorrência de falácia.

Na Figura 12.7, é apresentado o registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Priscila, do grupo "Psicologia", dos três comportamentos que constituíram atividades de ensino para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". A aprendiz realizou as seis primeiras, das nove sondas solicitadas ao longo do Programa.

Na primeira sonda, a aprendiz indica corretamente um trecho constituído por ocorrência de falácia. A partir da segunda sonda, a freqüência do comportamento da aprendiz é aumentada. Na segunda sonda, a aprendiz indica corretamente três trechos. Na terceira e quarta sondas, Priscila indica corretamente quatro trechos. Na quinta, três; e na sexta, a aprendiz indica corretamente dois trechos constituídos por ocorrências de falácias.

Na primeira sonda, Priscila não descreve corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácias. A freqüência desse comportamento é aumentada nas duas sondas posteriores, nos quais a aprendiz descreve corretamente dois e um erros, respectivamente. Da quarta a sexta sondas, a aprendiz não mais descreve corretamente os erros constituintes das ocorrências de falácias.

Em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia", Priscila apresenta uma tendência baixa de apresentação desse comportamento. Das seis sondas realizadas por ela, somente na quarta sonda a aprendiz nomeia corretamente o tipo de falácia constituinte de uma ocorrência de falácia.



Funções do discurso	*Tipos de discursos, Argumentos e suas partes constituintes*	*Argumentos e suas partes constituintes e Tipos de argumentos*	*Critérios para avaliar informações*	*Critérios para avaliar argumentos e suas Premissas*	*Relação entre critérios e argumentos e Falácias de diferentes tipos*	*Falácias de diferentes tipos*

"Temas" constituintes das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Programa

Figura 12.7. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Priscila, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em seis das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

12.2. Desempenho dos aprendizes do Programa em relação a cada comportamento que constituiu as sondas aplicadas ao longo do Programa

Nas Figuras 12.8 a 12.13 são apresentadas as quantidades de acertos dos aprendizes dos grupos "História" e "Psicologia" em relação a cada um dos três comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar a confiabilidade de informações". Esses comportamentos são: (a) indicar corretamente o trecho constituído pela falácia, (b) descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia e (c) nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia. Tais comportamentos foram apresentados pelos aprendizes nas nove sondas realizadas ao longo do Programa. Cada uma delas era constituída por cinco ocorrências de falácias.

Nas Figuras 12.8 e 12.9 aparece a quantidade de acertos dos aprendizes do grupo "História" e "Psicologia" em relação ao comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia". Nas Figuras 12.10 e 12.11, constam as quantidades de acertos do comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" apresentado pelos aprendizes de cada um dos grupos. Nas Figuras 12.12 e 12.13, são apresentadas as quantidades de acertos dos aprendizes do grupo "História" e "Psicologia" do comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia".

Na Figura 12.8 é apresentada a quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" nas sondas solicitadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação a um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Esse comportamento é "indicar corretamente trechos constituídos por ocorrências de falácias". No eixo das ordenadas constam as quantidades que os aprendizes poderiam ter acertado em relação à indicação dos trechos. No eixo das abscissas, estão os números das sondas. Ao total, constam nove sondas, sendo a nona, a sonda que constituiu o *follow up*.

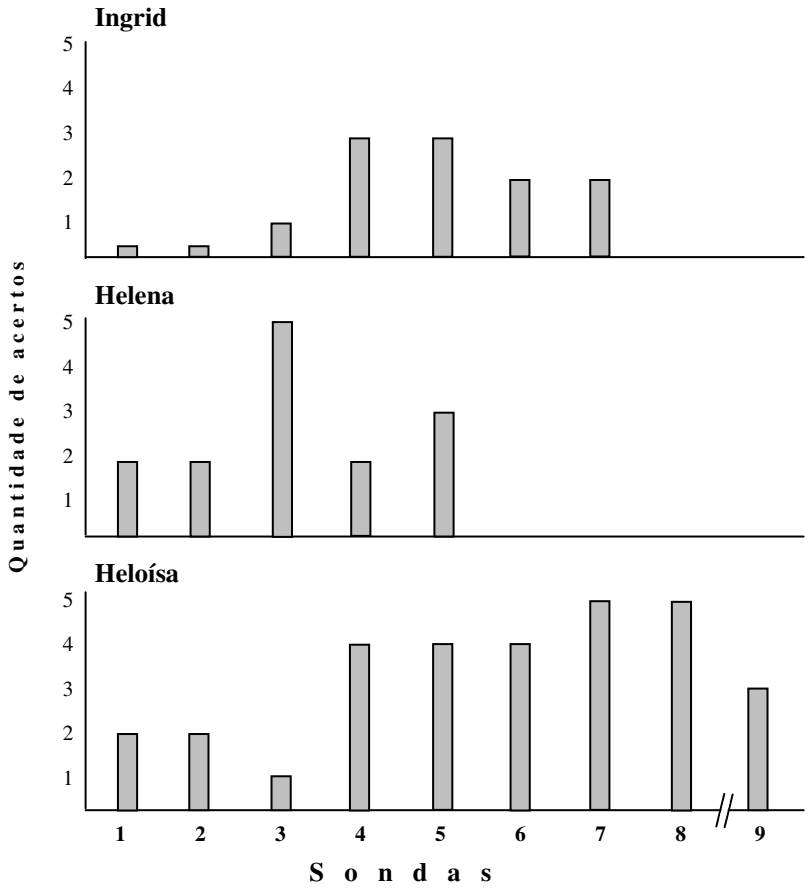


Figura 12.8. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Ingrid realizou sete das nove sondas solicitadas ao longo do Programa. Nas duas primeiras, ela não indica corretamente trechos constituídos por ocorrências de falácias. A partir da terceira sonda, a quantidade de acertos da aprendiz aumenta. Na terceira sonda, Ingrid indica corretamente um trecho; na quarta e quinta sondas, indica

corretamente três trechos constituídos por ocorrências de falácias. Na sexta e sétima, a freqüência é diminuída e a aprendiz indica corretamente dois trechos em cada uma das sondas.

Nas duas primeiras sondas, Helena indica corretamente dois trechos constituídos por ocorrências de falácias. Na terceira sonda, ela indica a quantidade total de ocorrências de falácias apresentadas na sonda. Na quarta, a aprendiz indica corretamente dois trechos constituídos por ocorrências de falácias. Na quinta, ela indica corretamente três trechos.

Heloísa apresenta uma freqüência média de indicação correta de trechos constituídos por falácias nas primeiras sondas e, a partir da quarta, a tendência dessa aprendiz em indicar corretamente os trechos constituídos por ocorrências de falácias é gradualmente aumentada. Nas duas primeiras sondas, a aprendiz indica corretamente dois trechos; na terceira, indica um trecho. Na quarta, quinta e sexta sondas, ela indica corretamente quatro trechos. Na sétima e oitava, indica corretamente os cinco trechos constituídos por ocorrências de falácias. No *follow up*, a aprendiz indica corretamente três trechos constituídos por ocorrências de falácias.

Na Figura 12.9 é mostrada a quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" nos sondas solicitadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao comportamento "indicar corretamente trechos constituídos por ocorrências de falácias", um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Paula realizou as nove sondas solicitadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", incluindo o *follow up*. Nas quatro primeiras sondas, a aprendiz indica corretamente os cinco trechos constituídos por ocorrências de falácias. Na quinta e sexta sondas, a quantidade de acertos da aprendiz diminui. Na quinta, Paula indica corretamente um trecho. Na sexta, três trechos. Após a sétima sonda, ela indica corretamente cinco trechos constituídos por ocorrências de falácias em todas as sondas aplicadas, incluindo o *follow up*.

Pedro realizou as oito primeiras sondas aplicadas ao longo do Programa, não realizando o *follow up*. Na primeira, o aprendiz indica

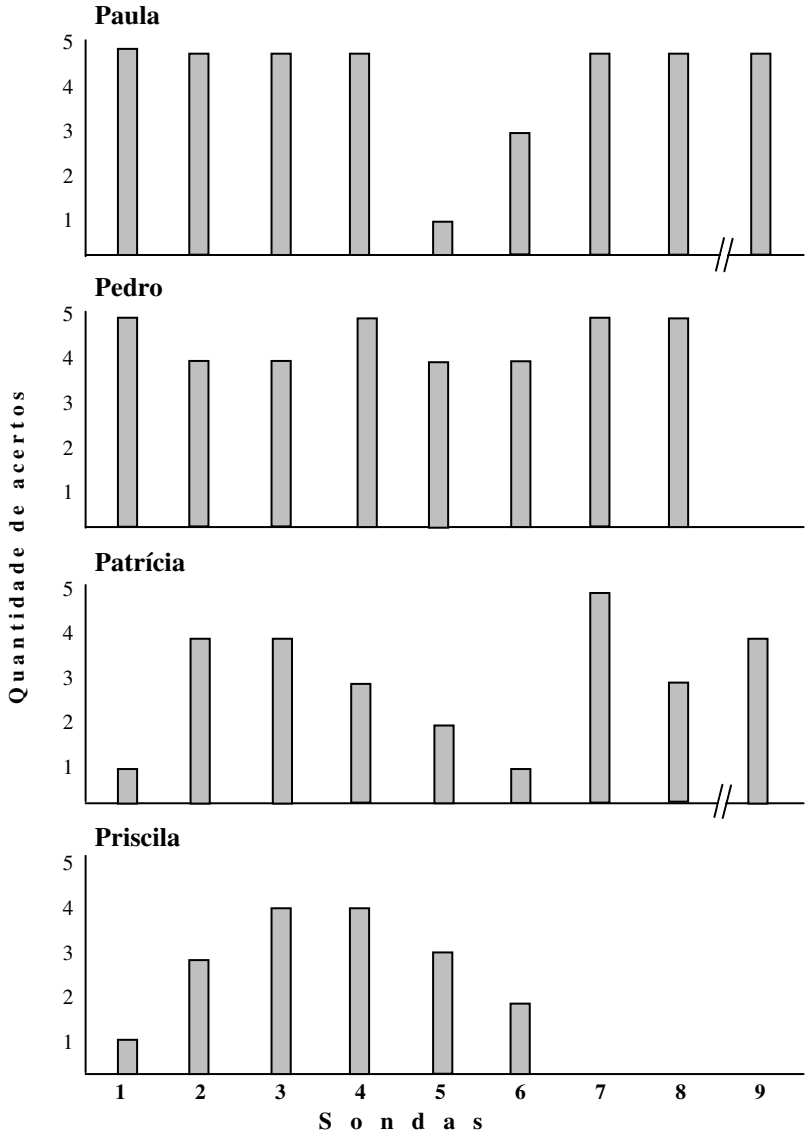


Figura 12.9. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

corretamente cinco trechos. Na segunda e terceira sondas, indica corretamente quatro trechos. Na quarta sonda, indica corretamente cinco trechos constituídos por falácias. Na quinta e sexta sondas, indica corretamente quatro trechos. Na sétima e oitava sondas, Pedro indica corretamente os cinco trechos apresentados nessas sondas que eram constituídos por ocorrências de falácias.

Patrícia realizou as nove sondas solicitadas ao longo do Programa, incluindo o *follow up*. Na primeira sonda, a aprendiz indica corretamente um trecho constituído por ocorrência de falácia. Na segunda e terceira sondas, ela indica corretamente quatro trechos constituídos por ocorrências de falácias. Após, a quantidade de acertos da aprendiz é gradualmente diminuída até a sexta sonda. Na terceira, ela indica corretamente três trechos; na quinta, dois trechos; na sexta, um trecho. Após a sétima sonda, a quantidade de acertos feitos por Patrícia é aumentada. Na sétima sonda, ela indica corretamente os cinco trechos constituídos por falácias, apresentados na sonda. Na oitava, ela indica três trechos e no *follow up*, quatro.

Priscila realizou as seis primeiras sondas solicitadas ao longo do Programa. Nas primeiras sondas, a tendência de acerto dessa aprendiz é gradualmente aumentada e, posteriormente, gradualmente diminuída. Na primeira sonda, ela indica corretamente um trecho constituído por ocorrência de falácias, na segunda, três; na terceira e na quarta sondas, quatro trechos constituídos por falácias são indicados corretamente pela aprendiz. Na quinta, ela indica corretamente três trechos. Na sexta, Priscila indica corretamente dois trechos constituídos por falácias.

Na Figura 12.10, consta a quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" nas sondas solicitadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao comportamento "descrever corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácias", um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Nas sete sondas realizadas por Ingrid, ela descreve corretamente erros apresentados nas ocorrências de falácias da quinta sonda. Nela, a aprendiz descreve corretamente dois erros apresentados em ocorrências de falácias. Nas demais sondas, a aprendiz não descreve corretamente os erros constituintes das falácias.

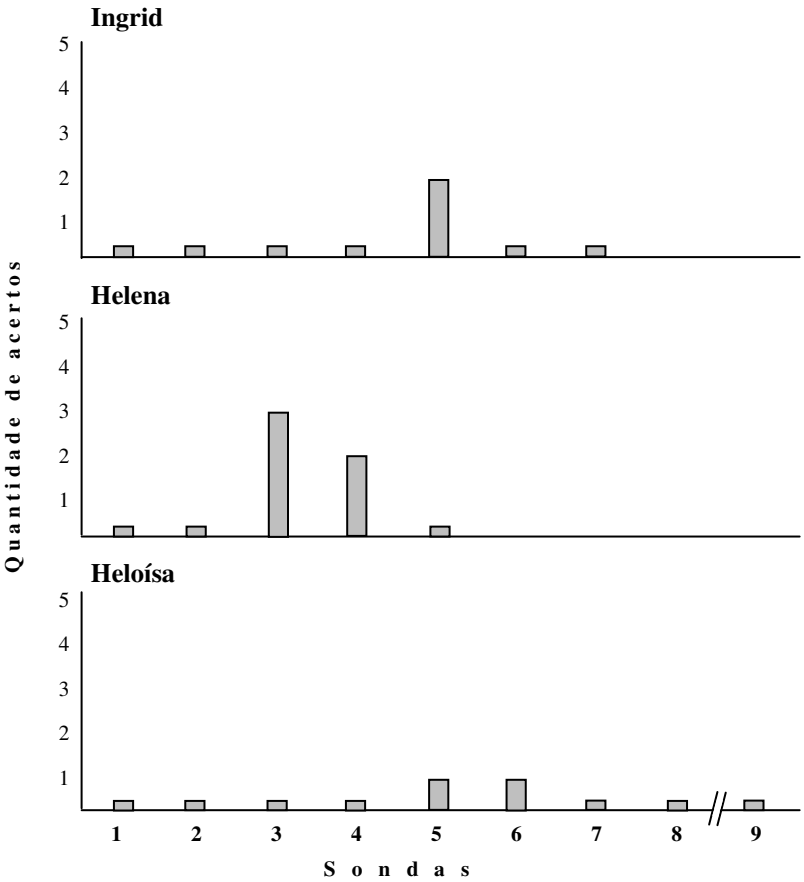


Figura 12.10. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Nas duas primeiras sondas, Helena não descreve corretamente os erros que constituem as ocorrências de falácias. Na terceira sonda, ela descreve corretamente três erros e na quarta, dois erros constituintes de ocorrências de falácias são corretamente descritos por ela. Na quinta sonda que a aprendiz realizou, ela não descreve corretamente os erros

constituintes das falácias. A aprendiz Heloísa descreve corretamente erros constituintes de ocorrências de falácias na quinta e sexta sondas. Nessas duas sondas, a aprendiz descreve corretamente o erro apresentado em uma ocorrência de falácia. Nas demais sondas, incluindo o *follow up*, a aprendiz não descreve corretamente o erro constituinte da ocorrência de falácia.

Na Figura 12.11, consta a quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" nas sondas aplicados ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao comportamento "descrever corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácias", um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Nas primeiras quatro sondas, a tendência de Paula em descrever corretamente o erro apresentado nas ocorrências de falácias é gradualmente aumentada. Na primeira sonda, a aprendiz descreve corretamente o erro de duas ocorrências de falácias. Na segunda, descreve corretamente o erro de três ocorrências; na terceira e na quarta sondas, a aprendiz descreve corretamente o erro de quatro ocorrências de falácias. Na quinta e sexta sondas, tal tendência é diminuída. Na quinta sonda, Paula descreve o erro de uma ocorrência de falácia; na sexta, ela não descreve corretamente o erro apresentado em ocorrência de falácia. Na sétima sonda, ela descreve corretamente o erro constituinte de quatro ocorrências de falácias; na oitava, de três ocorrências e no *follow up*, de duas ocorrências de falácias.

Pedro descreve corretamente o erro de três ocorrências de falácias na primeira sonda. Na segunda, ele descreve corretamente o erro de uma ocorrência de falácia; na terceira, dois erros são descritos corretamente pelo aprendiz; na quarta, ele descreve um erro e na quinta, três erros são corretamente descritos. Nas três outras sondas que realiza, o aprendiz não descreve corretamente o erro constituinte das ocorrências de falácias.

Patrícia apresenta uma baixa tendência em descrever corretamente os erros apresentados nas ocorrências de falácias. Das nove sondas que ela realizou, em apenas três delas, tal aprendiz descreveu corretamente algum erro constituinte de alguma ocorrência de

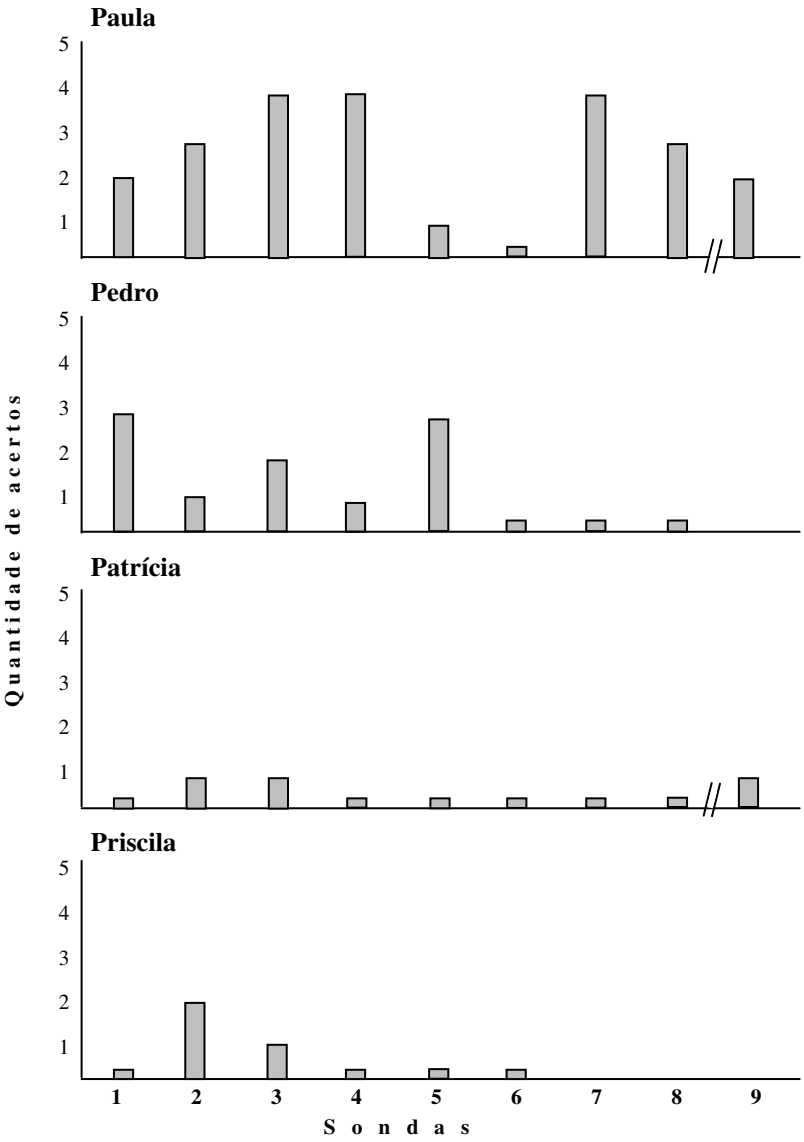


Figura 12.11. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

falácia: na segunda, terceira e nona sondas. Nessas sondas, Patrícia descreve corretamente o erro constituinte de uma ocorrência de falácia. Nas demais, ela não descreve corretamente o erro constituinte das ocorrências de falácias.

Das seis sondas que realizou, Priscila descreve corretamente o erro constituinte de ocorrências de falácias em duas sondas. Na segunda sonda, a aprendiz descreve corretamente o erro constituinte de duas ocorrências de falácias. Na terceira sonda, ela descreve corretamente um erro. Nas quatro outras sondas por ela realizadas, a aprendiz não descreve corretamente o erro apresentado nas ocorrências de falácias.

Na Figura 12.12, é apresentada a quantidade de acertos dos três aprendizes do grupo "História" nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia". Esse é um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Das sete sondas que realizou, Ingrid nomeia corretamente uma ocorrência de falácia na sétima sonda. Nas seis sondas anteriores, a aprendiz não nomeia corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência de falácia. Helena não nomeia corretamente o tipo de falácia apresentado em ocorrências de falácias nas cinco sondas por ela realizadas.

Nas cinco primeiras sondas que realizou, Heloísa não nomeia corretamente o tipo de falácia constituinte das ocorrências de falácias apresentadas. Na sexta sonda, ela nomeia corretamente duas ocorrências de falácias. Na sétima, nomeia corretamente quatro ocorrências de falácias. Na oitava sonda, a aprendiz não nomeia corretamente ocorrências de falácias. No *follow up*, ela nomeia corretamente uma ocorrência de falácia.

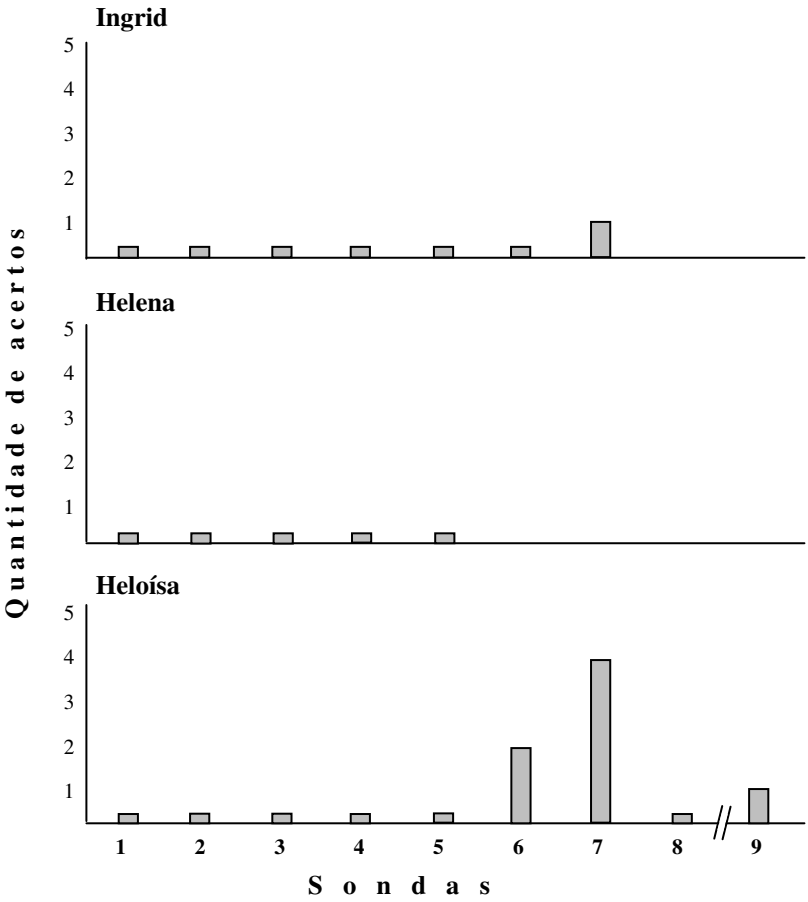


Figura 12.12. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Na Figura 12.13, consta a quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo “Psicologia” nas sondas solicitadas ao longo do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em relação ao comportamento “nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia”, um dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos”.

Paula apresenta uma taxa de freqüência baixa em nomear corretamente ocorrências de falácias até a sexta sonda. Após, tal freqüência é aumentada. Na primeira e quinta sondas, essa aprendiz nomeia corretamente uma ocorrência de falácia. Na sétima, ela nomeia corretamente três ocorrências de falácias. Na oitava, uma ocorrência de falácia é corretamente nomeada por ela. No *follow up*, ela nomeia corretamente duas ocorrências de falácias. Nas demais sondas, ela nomeia corretamente nenhuma ocorrência de falácia.

Pedro apresenta uma freqüência média de acertos do nome das ocorrências de falácias apresentadas nas sondas. Após a sétima sonda, tal freqüência é aumentada. Nas três primeiras sondas, o aprendiz nomeia corretamente três ocorrências de falácias. Na quarta, quinta e sexta sondas, Pedro nomeia corretamente uma ocorrência de falácia. Na sétima sonda, o aprendiz nomeia corretamente quatro ocorrências de falácias e duas ocorrências de falácias são corretamente nomeadas pelo aprendiz na oitava sonda. Ele não realizou o *follow up*.

Patrícia apresenta uma taxa de freqüência baixa em nomear corretamente ocorrências de falácias até a sétima sonda. Após, a freqüência é aumentada. Nas seis primeiras sondas, a aprendiz não nomeia corretamente as falácias apresentadas. Na sétima sonda, ela nomeia corretamente três ocorrências de falácias. Na oitava, duas ocorrências são corretamente nomeadas. No *follow up*, Patrícia nomeia corretamente uma ocorrência de falácia.

Das seis sondas realizadas por Priscila, ela nomeia corretamente uma ocorrência de falácia em uma delas: a quarta. Nas demais sondas realizadas por essa aprendiz, ela não nomeia corretamente as ocorrências de falácias nelas apresentadas.

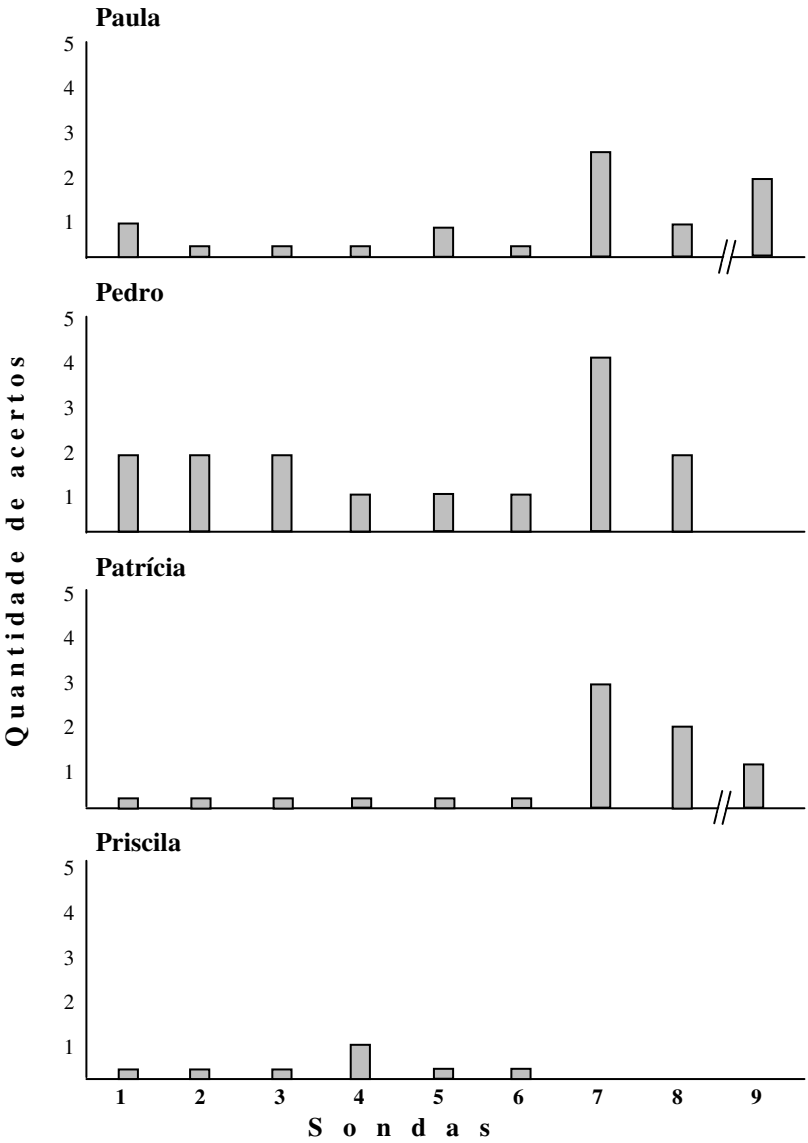


Figura 12.13. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

12.3. Avaliação da eficiência e da eficácia do Programa a partir da avaliação do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa

Quanto um programa com o objetivo para capacitar pessoas a avaliar a confiabilidade de informações efetivamente os capacita a identificar erros de argumentação? Sendo a identificação de erros de argumentação um dos comportamentos finais a serem desenvolvidos no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", responder a essa pergunta consiste em um recurso para avaliar a eficiência e a eficácia desse programa. No Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", foram aplicadas nove sondas, sendo uma realizada como *follow up*. Tais sondas eram constituídas por textos nos quais eram apresentadas cinco ocorrências de falácias de diferentes tipos. O exame das características do desempenho dos aprendizes nessas sondas e no *follow up* possibilitou avaliar o grau de eficiência e eficácia do Programa.

Nas sondas aplicadas ao longo do Programa, três tipos de comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" foram requeridos aos aprendizes. Tais comportamentos foram: a) indicar o trecho constituído pela falácia; b) descrever o erro apresentado na ocorrência da falácia; c) nomear a ocorrência da falácia. Os dados relativos ao desempenho dos aprendizes, principalmente aqueles apresentados nas Figuras 12.1 a 12.7, revelam característica gradual de desenvolvimento desses comportamentos aprendidos pelos aprendizes. Em geral, eles apresentavam corretamente os comportamentos "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia", anteriormente à apresentação dos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" e, só após, os comportamentos "nomear corretamente a ocorrência da falácia". Os dados relativos ao desempenho de Paula (Figura 12.4) é o que mais revela essa tendência, que também foi apresentada menos ascendentemente pelos demais aprendizes. Tais dados revelam que o desenvolvimento dos comportamentos constituintes do Programa é uma função do repertório comportamental de cada aluno e que os comportamentos-objetivo do Programa apresentam graus variados de complexidade. Os dados de desempenho dos aprendizes possibilitaram revelar que até mesmo os comportamentos mais complexos (descrever erros e nomear falácias)

foram desenvolvidos ao longo do Programa, mas em menor grau que os comportamentos menos complexos (indicar trechos que apresentam erros).

Dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", o único que os aprendizes do Programa apresentaram desde o início do Programa é o comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia". Dos seis aprendizes, apenas Ingrid não indicou corretamente um trecho constituído por falácias na primeira sonda (Figura 12.1). Entretanto, mesmo quando indicaram corretamente o trecho constituído por falácias, os aprendizes apresentaram em menor freqüência o comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia". Há, portanto, uma defasagem no desempenho dos aprendizes em relação a esses dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Tais dados revelam que os aprendizes do Programa apresentavam uma relação de controle ainda pouco sofisticada entre os erros apresentados nas ocorrências de falácia e os trechos constituídos por elas, uma vez que provavelmente as respostas apresentadas pelos aprendizes de identificar trechos não ficavam sob controle das variáveis relevantes das ocorrências de falácias apresentadas nesses trechos.

Helena e Heloísa, por exemplo, na primeira sonda, indicaram corretamente dois trechos constituídos por falácias (Figuras 12.2, 12.3 e 12.8), mas nenhuma delas descreve tais falácias corretamente (Figuras 12.2, 12.3 e 12.10). Isso possibilita concluir que as aprendizes estão sob controle de algum tipo de erro apresentado nas ocorrências de falácias, mas não identificam o tipo de erro apresentado, o que indica que essas aprendizes ainda não apresentam clareza suficiente a respeito do que constituía o erro apresentado. É como se dissessem "há um erro aqui", mas ao descreverem o erro, indicavam aspectos pouco relevantes. Uma das possíveis conseqüências da pouca correspondência entre a indicação correta de trechos constituídos por falácias e a descrição incorreta dos erros constituintes das falácias apresentadas nesses trechos, parece ser uma baixa probabilidade de essas aprendizes demonstrarem os erros que constituem tais trechos, uma vez que elas próprias podem cair em erro ao tentarem demonstrar o equívoco apresentado neles.

A defasagem existente entre os comportamentos relativos à indicação correta dos trechos constituídos pelas falácias e à correta descrição dos erros e nomeação das falácias apresentadas nesses trechos diminui ao longo das sondas aplicadas. É isso, pelo menos, que pode ser observado a partir do desempenho dos aprendizes Heloísa, Paula, Pedro e Patrícia (respectivamente, Figuras 12.3, 12.4, 12.5 e 12.6). Nas últimas sondas realizadas por esses aprendizes, é possível observar aumento da quantidade de acertos em relação aos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomear corretamente a ocorrência da falácia". Tais dados possibilitam concluir que o grau de controle entre os erros apresentados nas ocorrências de falácias gradualmente é fortalecido ao longo do Programa, aumentando a clareza dos aprendizes a respeito dos erros apresentados nos discursos, aumentando a probabilidade de os aprendizes demonstrarem para outras pessoas os equívocos apresentados em ocorrências de discursos.

A quantidade de acertos de alguns aprendizes em relação à descrição correta de alguns erros diminui na sétima e na oitava sonda. Entretanto, a quantidade de acertos desses mesmos aprendizes ao nomear corretamente falácias de diferentes tipos aumentou, em geral, nas mesmas sondas na quais foi apresentada diminuição na descrição correta dos trechos. Exemplos de desempenhos com essas características são os apresentados pelos aprendizes Heloísa (Figura 12.3), Pedro (Figura 12.5) e Patrícia (Figura 12.6). Isso viabiliza concluir que a capacidade apresentada pelos aprendizes de identificarem os erros constituídos pelas falácias não diminuiu nas sondas 7 e 8. Pelo contrário, a alta quantidade de acertos que os aprendizes realizaram a respeito do nome correto das ocorrências de falácias indicam que eles se tornaram capazes, ao longo do Programa, de identificarem os erros constituintes das falácias. A diminuição da descrição do erro apresentado na ocorrência de falácia pode ser explicada pelo fato de os aprendizes ficarem mais sob controle dos nomes dados aos diferentes tipos de falácias, como se no nome da falácia, já estivesse explícito o tipo de equívoco ocorrido no discurso examinado.

As sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" constituem um recurso para avaliar as alterações produzidas no repertório comportamental dos aprendizes. Os dados relativos ao desempenho dos aprendizes, em especial aqueles apresentadas nas Figuras 12.1 a 12.7, viabilizam avaliar o repertório de

entrada dos aprendizes em relação ao comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Nas duas primeiras sondas aplicadas, Ingrid (Figura 12.1), por exemplo, não indicou o trecho constituído por falácias, não descreveu corretamente o erro e não nomeou corretamente ocorrências de falácias. Outros sujeitos indicaram na primeira sonda trechos constituídos por falácias, mas não descreveram o erro ou nomearam as ocorrências de falácias. É o caso de Helena (Figura 12.2), Heloísa (Figura 12.3), Patrícia (Figura 12.6) e Priscila (Figura 12.7). A avaliação do desempenho desses aprendizes em relação aos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" na primeira sonda, possibilita concluir que o repertório comportamental deles em relação a esses comportamentos ainda era pouco desenvolvido, a despeito da formação universitária que tais sujeitos estavam realizando.

O desenvolvimento do repertório comportamental dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa possibilita concluir que ele consiste em um programa eficiente para desenvolver os comportamentos que constituíram atividade para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Mas, tal eficiência não é igual para todos os comportamentos-objetivo finais do Programa. Os dados apresentados nas figuras indicam que o Programa é eficiente principalmente em relação ao desenvolvimento do comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia" e não tão eficiente em relação ao desenvolvimento dos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomear corretamente a ocorrência da falácia". O desempenho de Heloísa (Figura 12.3), por exemplo, revela alto grau de desenvolvimento do primeiro desses comportamentos. Mas não é alto o grau de desenvolvimento dos demais comportamentos. A quantidade de acertos dessa aprendiz na descrição de erros, por exemplo, é zero até a quarta sonda; na quinta e sexta sondas, essa aprendiz descreve corretamente apenas um erro de cada uma dessas sondas. A quantidade de acertos de Heloísa ao nomear falácias é zero até a quinta sonda. Na sexta, ela nomeia corretamente duas sondas; na sétima, ela nomeia corretamente quatro erros; no *follow up*, ela nomeia corretamente uma sonda.

As diferenças na quantidade de acertos de Heloísa em relação aos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento

do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" são apresentadas por outros aprendizes do Programa. As aprendizes Ingrid (Figura 12.1), Helena (Figura 12.2) e Patrícia (Figura 12.6), por exemplo, também apresentam quantidade de acertos maiores do comportamento-atividade "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia" que nos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência de falácias" e "nomear corretamente a ocorrência de falácia", indicando que o Programa "Avaliar a confiabilidade informações" é mais eficiente para o primeiro desses comportamentos do que para o segundo e o terceiro. Aumentar a quantidade de encontros constituintes do Programa pode constituir uma solução para a eficiência insuficiente do Programa em relação a esses dois comportamentos. Isso viabilizaria, por exemplo, um exame mais minucioso dos diferentes tipos de falácias. A apresentação de conseqüências informativas para a descrição de erros constituintes de falácias ao longo do Programa também constitui alternativa para aumentar a eficiência dele em relação ao desenvolvimento dos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomear corretamente a ocorrência da falácia".

O repertório comportamental mais desenvolvido desde o início do Programa é o de Pedro. A quantidade de acertos desse aprendiz em relação à indicação correta de trechos constituídos por falácias foi alta em todas as sondas aplicadas e a que menos variou: ele indicou entre quatro e cinco erros (ver Figura 12.9). Foi também o único aprendiz do Programa que nomeou corretamente mais de uma ocorrência de falácia desde a primeira sonda (ver Figuras 12.8 e 12.9). Apesar disso, a quantidade de acertos do aprendiz foi baixa e irregular em relação à descrição correta dos erros apresentados nas ocorrências de falácias: ele descreveu corretamente entre uma e três ocorrências entre a primeira e quinta sondas aplicadas. A sofisticação desse repertório parece advir dos antecedentes desse aprendiz em relação aos comportamentos-objetivo do Programa. Pedro destacou, por exemplo, na entrevista inicial antes do início do Programa propriamente dito, que possuía interesse pelos fenômenos que seriam examinados no Programa (avaliação de informações) e fez, durante a aplicação do Programa, uma disciplina relacionada ao que estava sendo examinado no Programa (Lógica, em um curso de graduação em Filosofia). Não parece ter havido, entretanto, maiores implicações desse repertório já desenvolvido do aprendiz ou do fato de ele ter feito uma disciplina sobre o desenvolvimento dos

comportamentos-objetivo, além de ele ter apresentado alta quantidade de acertos na indicação de trechos constituídos por falácias ou na descrição dos erros apresentados nelas. De qualquer forma, o repertório de entrada dos aprendizes de um Programa consiste em uma importante variável a ser observada no desenvolvimento de um Programa de ensino e que possibilita, muitas vezes, explicar a velocidade de desenvolvimento de comportamentos-objetivo de programas de ensino (Skinner, 1972; Botomé, 1996; Matos, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004).

A aplicação de sondas ao longo do Programa viabilizou avaliar a interferência do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo intermediários do Programa no desenvolvimento dos comportamentos-objetivo finais dele. Dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", o comportamento-atividade "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia" passou a ser apresentado, em geral, a partir da segunda e terceira sondas, após o estudo de "funções do discurso" e, mais especificamente, "tipos de discursos" e "argumentos e suas partes constituintes". O desempenho de Ingrid, Helena e Heloísa (12.8) e de Patrícia e Priscila (Figura 12.9) são os que mais evidenciam a interferência do desenvolvimento dos comportamentos relativos às "funções do discurso", "tipos de discursos" e "argumentos e suas partes constituintes" no desenvolvimento do comportamento-atividade "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia". Esses aprendizes são aqueles que no início do Programa apresentavam comportamento menos desenvolvido em relação à identificação de erros em discursos.

O desenvolvimento da capacidade para distinguir informações de discursos com outras funções, a capacidade em identificar discursos constituídos por idéias fundamentadas por outras idéias (característica dos discursos dissertativos) e a relação de decorrência entre conclusão e premissas, aspecto amplamente examinado nas atividades relacionadas a "argumentos e suas partes constituintes" muito provavelmente são os aspectos que determinam a interferência dos comportamentos desenvolvidos nos primeiros encontros do Programa no desenvolvimento dos comportamentos-objetivo-finais do Programa, evidenciado pelo desempenho dos aprendizes nas sondas. A interferência entre esses dois conjuntos de comportamentos-objetivo (os

intermediários e os finais) evidenciam que os comportamentos-objetivo elencados como comportamentos-objetivo intermediários dos primeiros encontros do Programa constituem, efetivamente, comportamentos pré-requisito para a apresentação de ocorrências do comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", o comportamento-objetivo-final do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". O perigo revelado por Botomé (1996b) de o professor considerar equivocadamente a aprendizagem de alguns comportamentos como fundamentais para o desenvolvimento de outros comportamentos não parece, portanto, ter ocorrido no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Dos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", o comportamento-atividade "nomear corretamente o erro apresentado na falácia" passou a ser apresentado após o estudo de "falácias de diferentes tipos". A quantidade de acertos de Ingrid e Heloísa (Figura 12.12), Paula, Pedro e Patrícia (Figura 12.13) em relação à nomeação de falácias aumenta na sétima sonda, após o estudo de "relação entre critérios e argumentos e falácias de diferentes tipos", nos quais os comportamentos-objetivos são relativos à caracterização de falácias de diferentes tipos e identificação de ocorrências dessas falácias. Isso evidencia que as atividades de ensino construídas para desenvolvimento desse comportamento são eficientes para o desenvolvimento dele. Tal eficiência, porém, não é absoluta, nem regular, uma vez que os aprendizes não passam a nomear todas as falácias apresentadas nas sondas e que a quantidade de acertos dos aprendizes ao nomear falácias não foi mantida. A quantidade de acertos de Paula, Pedro e Patrícia (Figura 12.13), por exemplo, diminui da sétima para a oitava sonda. O desenvolvimento do comportamento "nomear ocorrências de falácias" após apenas o estudo de falácias de diferentes tipos indica, também, que os demais comportamentos-objetivo do Programa não são suficientes para o desenvolvimento desse comportamento, como o foram em relação ao desenvolvimento do comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia".

A quantidade de acertos de alguns aprendizes em relação aos comportamentos "indicar corretamente trechos constituídos por falácias" e "descrever corretamente os erros apresentados nas falácias" diminui na quinta e sexta sondas e voltam a aumentar a partir da sétima

sonda. O desempenho dos sujeitos do Grupo Psicologia (Figura 12.9 e 12.11) são os mais representativos dessa diminuição e desse posterior aumento. O motivo para essa variação na quantidade de acertos provavelmente consiste nos comportamentos elencados como "comportamentos-objetivo" dos encontros realizados entre a quarta e a quinta sondas e entre a quinta e a sexta sondas: comportamentos-objetivo relacionados a "critérios para avaliar informações" e "critérios para avaliar argumentos e suas premissas". Isso pode ser explicado pelo fato de que, nas atividades de ensino construídas para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo relacionados aos "critérios para avaliar informações", os aprendizes provavelmente tenham ficado sob controle não da relação entre as sentenças constituintes de uma informação, mas sob controle de variáveis mais específicas de uma informação, tais como a clareza das expressões que a constituem e o grau de generalidade delas.

O posterior aumento da quantidade de acertos dos comportamentos-atividade "indicar corretamente trechos constituídos por falácias" e "descrever corretamente os erros apresentados nas falácias" ocorrido na sétima sonda (como é evidenciado pelo desempenho dos aprendizes do grupo Psicologia – Figura 12.9) indica que as respostas apresentadas pelos aprendizes voltaram a ser controladas por variáveis mais abrangentes de uma informação, tais como a relação entre as sentenças que a constitui. Após a sétima sonda, o desempenho dos aprendizes volta a ser apresentado com valores semelhantes aos apresentados antes da quinta e sexta sondas. Mas é possível supor que o comportamento apresentado pelos aprendizes depois dessas sondas é mais sofisticado (constituído por maior quantidade de relações) que o comportamento apresentado antes delas sondas, já que, após a quinta e sexta sondas, os aprendizes passaram a ficar sob controle, não apenas das relações entre as sentenças constituintes de uma informação, mas sob controle também das variáveis mais específicas que as constitui.

A diminuição na quantidade de acertos do comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia" não foi apresentada no comportamento de todos os aprendizes do Programa. O desempenho de Heloísa é um exemplo disso (Figura 12.3 e Figura 12.8). Nas duas primeiras sondas, a aprendiz indicou corretamente dois trechos; na terceira, indicou uma; da quarta a sexta sondas, indicou

quatro trechos; e na sétima e oitava, cinco. O desempenho dessa aprendiz é, portanto, muito distinto do desempenho dos aprendizes do Grupo Psicologia. O aspecto que parece poder explicar essa diferença é a diferença no repertório de entrada desses sujeitos. Enquanto os aprendizes do Grupo Psicologia indicaram corretamente de três a quatro trechos constituídos por falácias desde a primeira sonda (Paula e Pedro) ou na segunda (Patrícia) ou terceira sonda (Priscila – ver Figura 12.9), a quantidade de acertos de Heloísa foi sendo desenvolvido mais gradualmente: apenas na quarta sonda essa aprendiz indicou uma alta quantidade de trechos constituídos por falácias: quatro trechos (Figura 12.8). Nesse sentido, parece que quando os aprendizes desenvolveram o comportamento indicar trechos constituídos por falácias antes do estudo de "critérios para avaliar informações" e, conseqüentemente, passam a ficar sob controle quase exclusivo de unidades específicas de uma informação, os aprendizes que não haviam desenvolvido com alto grau de correção e perfeição tal tipo de comportamento não ficam apenas sob controle dessas variáveis específicas de uma informação e, como conseqüência, a quantidade de acertos em relação à correta indicação de trechos constituídos por falácias é aumentada.

Os dados da quantidade de acertos dos aprendizes no *follow up*, em relação aos três comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" viabiliza avaliar, pelo menos, duas variáveis relativas à eficácia de um programa de ensino: a manutenção dos comportamentos-objetivo do Programa e a generalização desses comportamentos para contextos outros que não os de desenvolvimento do Programa. No caso do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", os comportamentos desenvolvidos foram mantidos? Os aprendizes continuaram a apresentar ocorrências dos comportamentos-objetivo do Programa? Quanto? E em que circunstâncias? Ao observar a quantidade de acertos das três aprendizes que fizeram as sondas nas atividades de *follow up* (Heloísa – Figura 12.3; Paula – Figura 12.4; e Patrícia – Figura 12.6), é possível concluir que os comportamentos que constituíram atividades para o desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes" continuaram constituindo o repertório dessas aprendizes, ainda que nem sempre elas as tenham apresentado nos mesmos graus que nas últimas sondas aplicadas ao longo do Programa, e apenas quando tais comportamentos foram desenvolvidos no Programa.

Heloísa, por exemplo, na sonda que constitui o *follow up*, indica corretamente três trechos constituídos por ocorrências de falácias, enquanto na sétima e oitava sondas, ela indica corretamente os cinco trechos constituídos por falácias apresentados em cada uma das sondas (Figura 12.3). Com base nesses dados, é possível concluir que tal comportamento ("indicar corretamente trechos constituídos por falácias") continuou constituindo o repertório da aprendiz após o término do Programa, apesar de ter sido apresentado com valores que indicam menos correção e perfeição do que aqueles que estavam sendo apresentados ao final do Programa. No *follow up*, essa mesma aprendiz nomeia corretamente uma ocorrência de falácia, enquanto na sétima sonda ela nomeia corretamente quatro ocorrências e na oitava, ela não nomeia. Nesse sentido, parece ser possível concluir que houve um pequeno grau de desenvolvimento nesse comportamento da aprendiz, principalmente se comparado com o repertório de entrada da aprendiz (nas quatro primeiras sondas, ela nomeou corretamente nenhuma ocorrência de falácia).

Também foi pequeno o desenvolvimento do repertório de Heloísa em relação ao comportamento "descrever corretamente o erro constituinte da falácia". No *follow up*, por exemplo, a aprendiz descreve corretamente nenhuma ocorrência de falácia. Não houve, porém, diminuição na quantidade de acertos desse comportamento em relação às últimas sondas aplicadas no Programa, uma vez que essa aprendiz não descreveu corretamente erros apresentado na ocorrência de falácia na sétima e na oitava sonda. Os dados relativos à quantidade de acertos em relação à descrição, entretanto, parecem necessitar ser avaliados em conjunto com os dados relativos ao comportamento "nomear corretamente as ocorrências de falácias", uma vez que alguns aprendizes do Programa diminuíram a quantidade de acertos em relação à descrição correta dos erros apresentados nas falácias quando passaram a nomeá-las corretamente. Esse fato evidencia que em relação à aprendiz Heloísa e, mais especificamente, aos comportamentos "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência de falácia" e "nomear corretamente a ocorrência da falácia", o Programa pode ser considerado pouco eficiente. Mas, mesmo assim, é possível concluir que houve um pequeno grau de desenvolvimento desses comportamentos quando observado o repertório de entrada dessa aprendiz no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

A quantidade de acerto das aprendizes Paula e Patrícia nos três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas atividades de *follow up* foi apresentado com valores semelhantes aos valores apresentados nas últimas sondas aplicadas no Programa. Isso evidencia que o Programa de contingências foi eficaz para o desenvolvimento desses comportamentos. Paula, por exemplo, identificou corretamente cinco trechos constituídos por falácias, a mesma quantidade identificada na sétima e oitava sondas; descreveu corretamente dois erros no *follow up*, enquanto na sétima sonda havia descrito corretamente quatro erros, e na oitava sonda, três erros; e nomeou corretamente duas ocorrências de falácias, enquanto na sétima sonda havia nomeado corretamente três ocorrências e na oitava, apenas uma. Patrícia, por sua vez, indicou corretamente no *follow up* quatro trechos constituídos por ocorrências de falácias, enquanto na sétima sonda havia indicado cinco trechos e na oitava, três; no *follow up* ela nomeou uma ocorrência de falácia, enquanto na sétima ela havia nomeado corretamente três sondas e na oitava, duas ocorrências de falácias; no *follow up*, essa aprendiz descreve corretamente um trecho, quando da quarta a oitava sondas, havia descrito corretamente nenhum erro.

Para Paula e Patrícia, os comportamentos que constituíram atividades para desenvolvimento do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" foram mantidos com valores maiores e mais semelhantes aos valores apresentados nas últimas sondas aplicadas no Programa que em relação ao comportamento de Heloísa. Por que essa diferença? Por que a quantidade de acertos de Heloísa foi menor que o desempenho de Paula e Patrícia? Uma das variáveis que provavelmente é nuclear para a eficiência e eficácia relativa aos comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" consiste no repertório das aprendizes antes do programa e no "momento" do Programa em que tal repertório foi desenvolvido. Em relação aqueles comportamentos que já constituíam o repertório dos aprendizes (por exemplo, o comportamento indicar corretamente erro apresentado na falácia de Paula – Figura 12.4) ou que foram desenvolvidos com alto grau de correção e perfeição já no início do Programa (por exemplo, o comportamento indicar corretamente erro apresentado na falácia de Patrícia – Figura 12.6), a quantidade de

acertos no *follow up* foi alta. Por sua vez, para aqueles comportamentos que foram desenvolvidos apenas, por exemplo, a partir da metade do Programa, a quantidade de acertos no *follow up* foi baixa e menor do que nas últimas sondas aplicadas no Programa. Isso indica que o Programa é eficiente e eficaz principalmente em relação aqueles comportamentos que constituíam o repertório dos aprendizes no início do Programa e que foram desenvolvidos a partir dos primeiros encontros do Programa. Mas o Programa não pode ser considerado tão eficaz em relação aos comportamentos que foram desenvolvidos a partir da metade do Programa. Parece, nesse caso, que mais oportunidades para ocorrências de desempenhos dos aprendizes é condição necessária para fortalecer relações comportamentais já aprendidas.

Quanto o Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" é eficiente? Quanto é eficaz? O uso de sondas e a realização do *follow up* constituíram procedimentos cujo objetivo foi responder, pelo menos em parte, a essas perguntas. Ao observar o desenvolvimento dos comportamentos dos aprendizes nas sondas, é possível considerar que o Programa é eficiente para desenvolvimento dos comportamentos-objetivo medidos, principalmente em relação ao desenvolvimento do comportamento "identificar trechos constituídos por falácias" e menos eficiente em relação aos comportamentos "descrever erros apresentado em ocorrências de falácias" e "nomear falácias de diferentes tipos". O desenvolvimento desses comportamentos, ainda que desenvolvidos com graus variados de perfeição, mesmo nos momentos do Programa em que não houve intervenções diretas para desenvolvê-los, constitui evidência de que os comportamentos-objetivo do Programa efetivamente são comportamentos pré-requisito para o desenvolvimento do comportamento-objetivo geral do Programa: avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos. Por sua vez, os dados revelados pelo *follow up* revelam a eficácia do Programa, ao evidenciar que os comportamentos-objetivo medidos nesse procedimento continuam constituindo o repertório comportamental dos aprendizes.

XIII

Implicações produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em diferentes contextos da vida dos aprendizes, segundo suas percepções

O Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" viabilizou o desenvolvimento de múltiplas classes de comportamentos-objetivo que constituíram tal programa. Algumas exceções a isso são as classes de comportamentos-objetivo: "descreve corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomeia corretamente a ocorrência da falácia". O desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa, mesmo com algumas exceções, viabiliza concluir que o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" apresenta alto grau de eficiência. Mas tal programa é eficaz? Quanto? E no que consiste avaliar a eficiência e a eficácia de um programa de ensino? E quais as diferenças entre eficiência e eficácia?

Kaufman (1977), ao examinar características de objetivos de organizações apresenta informações que possibilitam distinguir eficiência de eficácia (distinção também apresentada por Teixeira, 2010). Segundo Kaufman (1977), a proposição dos objetivos de uma organização é orientada para aquilo que os agentes que irão propor tais objetivos concebem como as necessidades que cabem ser resolvidas pela organização. O autor enfatiza a existência de seis tipos de avaliações de necessidades, que podem ser classificadas entre tipos que são orientados para dentro do contexto (da organização) e aquelas orientadas para necessidades externas à organização. As premissas utilizadas por Kaufman (1977) acerca da necessidade de prevalecer a proposição de objetivos orientados para necessidades externas é que tanto as escolas quanto as organizações estão inseridas em contextos mais abrangentes do que elas próprias, tais como a sociedade em que se elas se inserem. Em relação ao contexto escolar, uma vez que os alunos apresentarão em sociedade as condutas que aprenderão em contexto escolar, cabe aos integrantes das escolas ensinarem aos aprendizes condutas que se refiram a comportamentos que eles irão apresentar em sua vida cotidiana e profissional. O autor destaca que os resultados de uma escola

serão observados pelas pessoas de fora dela e que a escola é apenas um meio para o que o indivíduo irá fazer fora dela.

A distinção entre necessidades internas e externas a uma organização consiste em um recurso para a distinção entre eficiência e eficácia de um programa de ensino. A eficiência de um programa é relacionada aos resultados produzidos pelo programa ainda sob orientação do próprio programa ou, em outras palavras, ainda observando os resultados do programa no próprio contexto do programa (Teixeira, 2006; Teixeira, 2010). A eficácia de um programa de ensino, por sua vez, faz referência ao quanto os resultados do programa de ensino são efetivos fora do contexto de aplicação do programa, ou seja, no ambiente onde os aprendizes do programa vivem e se inserem. Em um programa de ensino para componentes de um setor de uma organização aprenderem a apresentarem *feedback* uns para os outros, por exemplo, a **eficiência** desse programa é avaliada a partir do desempenho dos aprendizes no próprio contexto de aplicação desse programa. Avaliar a eficiência dele consiste em responder à pergunta: no contexto do programa, os desempenhos dos aprendizes foram satisfatórios em relação aos objetivos propostos? Por sua vez, avaliar a **eficácia** desse programa consiste em um processo mais amplo: envolve observar o resultado do programa no contexto em que tais comportamentos necessitam ser apresentados pelos componentes da organização, ou seja, no setor onde eles trabalham ou vivem. Com isso, avaliar a eficácia de tal programa envolve avaliar se os aprendizes do programa estão efetivamente apresentando os comportamentos-objetivo no local onde trabalham e se os objetivos do programa são, de fato, aqueles que mais apropriadamente resolvem as necessidades que determinaram a construção e a aplicação de um programa com tais características. Como em qualquer processo de avaliação, não cabe ao programador de ensino apenas medir a eficiência e a eficácia do programa de ensino. É necessário que ele as avalie, o que indica que cabe ao programador de ensino aperfeiçoar o programa caso constate que os resultados do programa não possibilitem que ele seja considerado eficiente e, principalmente, eficaz.

A avaliação da eficiência do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir da avaliação da aprendizagem dos comportamentos-objetivo do Programa viabiliza

caracterizar tal programa como eficiente, pelo menos para várias das classes de comportamentos-objetivo (ver Capítulo 12). Será que o Programa é eficaz? Quais comportamentos-objetivo do Programa os aprendizes apresentam na sua vida cotidiana e profissional? Eles desenvolveram outros comportamentos além daquelas que constituíram comportamentos-objetivo do Programa? Os comportamentos-objetivo do Programa de ensino viabilizaram a resolução das situações-problema que constituíram a gênese do Programa? São produzidos pelo Programa de ensino outros tipos de resultados em médio ou longo prazo na sociedade onde os aprendizes se inserem?

Diversos tipos de resultados são indicados em literatura a respeito de processos relacionados à classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações". Algumas das funções do processo "argumentar", por exemplo, são o aumento da visibilidade dos fenômenos a respeito dos quais elas argumentam e a probabilidade de a pessoa que argumenta tomar decisões mais acertadas em sua vida (Carraher, 1983; Mortari, 2001; Navega, 2005). Ao examinar o processo "pensamento crítico", Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) indicam que tal processo é essencial para as pessoas realizarem trabalhos em equipe e para resolverem problemas. Por sua vez, Silva (2002) destaca que algumas das funções do processo "senso-crítico" consistem em viabilizar às pessoas que o apresentaram a atuarem no mundo de maneira mais responsável e serem cidadãos mais participantes. Por serem possíveis resultados de processos que, em algum grau, são relacionados à classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", eles são possíveis resultados a serem produzidos pelo Programa de contingências construídos para desenvolver comportamentos básicos constituintes dessa classe geral. Por ser a avaliação da eficácia um processo básico a ser realizado em um programa de ensino (Botomé, 1981b; Kubo e Botomé, 2001; Matos, 2001; Teixeira, 2010), fica evidenciada a pergunta: quais são os resultados produzidos na vida cotidiana e profissional dos aprendizes do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" a partir do desenvolvimento de aprendizagens dos comportamentos-objetivo que o constituíram?

13.1. Implicações da participação dos aprendizes no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produzidas, de forma geral, em suas vidas e processos que não eram realizados pelos aprendizes antes do Programa e que passaram a ser realizados, segundo relato desses sujeitos

Nas Tabelas 13.1 e 13.2 constam dois tipos de implicações da participação dos aprendizes no Programa, segundo suas percepções. Na primeira dessas tabelas, constam as implicações que, de forma geral, foram produzidas pela participação deles no Programa. Na segunda, constam os processos que os sujeitos percebem que antes do Programa não realizavam e que passaram a realizar após sua participação nele.

Na Tabela 13.1 estão apresentados os tipos de implicações que a participação dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu, de forma geral, na vida dos sujeitos, segundo o relato deles. No total, os sujeitos indicam 17 tipos de implicações produzidas, totalizando 18 implicações. A primeira implicação "1. Aumento da atenção às informações" é indicada por dois sujeitos, Heloísa e Pedro. As demais implicações são indicadas por apenas um aprendiz. As implicações "2. Avaliar a confiabilidade de informações", "3. Perceber erros em informações que outras pessoas não percebem" e "4. Identificar com clareza o erro apresentado em alguma informação" constituem três processos indicados por Heloísa como implicações produzidas por sua participação no Programa.

Paula indica três implicações produzidas em sua vida por sua participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Todas elas são constituídas pela expressão "aumento da clareza". São constituídas, respectivamente, pelas expressões "5. (...) das expressões contidas em um discurso", "6. (...) da estrutura de um texto" e "7. (...) acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente". Pedro indica oito implicações produzidas em sua vida por sua participação no Programa. A primeira delas é constituída pela expressão "8. aumento da clareza", seguida de "(...) acerca do que as pessoas falam". Duas implicações são constituídas pela expressão "melhorar a qualidade", seguidas dos complementos "14. (...) do próprio discurso oral" e "15. (...) de textos que constrói". Duas implicações indicadas por esse aprendiz fazem referência à falácias: "11. Aumento da percepção das

TABELA 13.1

Tipos de implicações que a participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu, de forma geral, na vida dos aprendizes do Programa, segundo relato desses sujeitos

Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
	Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
1. Aumento da atenção às informações	X		X		
2. Avaliar a confiabilidade de informações	X				
3. Perceber erros em informações que outras pessoas não percebem	X				
4. Identificar com clareza o erro apresentado em alguma informação	X				
5. Aumento da clareza das expressões contidas em um discurso		X			
6. Aumento da clareza da estrutura de um texto		X			
7. Aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente		X			
8. Aumento da clareza acerca do que as pessoas falam			X		
9. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza			X		**18**
10. Aumento da freqüência com que discute informações			X		
11. Aumento da percepção das falácias que comete			X		
12. Diminuir freqüência das falácias que apresenta			X		
13. Perceber que discursos expressivos tendem a convencer pessoas com maior facilidade que discursos informativos			X		
14. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral			X		
15. Melhorar a qualidade de textos que constrói			X		
16. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta				X	
17. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas				X	

falácias que comete", "12. Diminuir freqüência das falácias que apresenta". As outras implicações indicadas por Pedro são: "9. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza", "10. Aumento da freqüência com que discute informações", e "13. Perceber que discursos expressivos tendem a convencer pessoas com maior facilidade que discursos informativos". Patrícia indica duas implicações produzidas de forma geral em sua vida pela participação no Programa. São elas: "16. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta" e "17. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas".

Na Tabela 13.2 constam os tipos de processos indicados pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" como processos que eles não realizavam antes de participarem do Programa e que passaram a realizar após participarem dele. No total, os aprendizes indicam oito processos, sendo que cada um deles foi indicado por apenas um aprendiz. Heloísa indica dois processos que passou a realizar após sua participação no Programa: "1. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza" e "2. Avaliar a clareza das informações". Paula indica dois processos, ambos constituídos pela expressão "textos que constrói": "3. Melhorar a qualidade de textos que constrói" e "4. Identificar problemas nos textos que constrói". Pedro cita três processos que passou a realizar após sua participação no Programa. Dois deles são relacionados a funções do discurso. São eles: "5. Distinguir a função dos discursos" e "6. Perceber que alguém tenta convencer outra pessoa por meio de discurso expressivo, e não informativo". O outro processo indicado por Pedro é relacionado à contra-argumentação: "7. Contra argumentar com maior facilidade, a partir da identificação de problemas nos discursos apresentados por outra pessoas". Patrícia indica um processo que passou a realizar após sua participação no Programa, o "8. Aumento da atenção às informações".

TABELA 13.2

Tipos de processos ou atividades que antes não eram realizados pelos sujeitos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" e que depois do Programa passaram a ser realizados, segundo relato desses sujeitos

Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
	Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
1. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza	X				
2. Avaliar a clareza das informações	X				
3. Melhorar a qualidade de textos que constrói		X			
4. Identificar problemas nos textos que constrói		X			
5. Distinguir a função dos discursos			X		8
6. Perceber que alguém tenta convencer outra pessoa por meio de discurso expressivo, e não informativo			X		
7. Contra argumentar com maior facilidade, a partir da identificação de problemas nos discursos apresentados por outra pessoas			X		
8. Aumento da atenção às informações				X	

13.2. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em três contextos de suas vidas: vida acadêmica, social e profissional

Nas Tabelas 13.3 e 13.4 estão mostradas as implicações percebidas por quatro aprendizes do Programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe "avaliar a

confiabilidade de informações" em três diferentes contextos de suas vidas. Na primeira delas, constam as implicações percebidas por eles em suas vidas acadêmica e social. Na segunda, constam as implicações na vida profissional dos aprendizes, percebidas por eles.

Na Tabela 13.3 estão apresentadas as implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa em dois contextos de suas vidas: a vida acadêmica e a vida social. Constam seis implicações produzidas pela participação no Programa na vida acadêmica dos aprendizes. Heloísa indica três implicações. As duas primeiras são relacionadas ao discurso de outras pessoas. São elas: "1. Avaliar continuamente se entende o discurso apresentado por outras pessoas" e "2. Perceber insuficiência das premissas de argumentos apresentados por outras pessoas. Essa aprendiz indica a seguinte implicação em sua vida acadêmica produzida pela sua participação no Programa: "3. Necessidade de argumentos com premissas suficientes para ser convencida".

Paula indica uma implicação produzida em sua vida acadêmica pela sua participação no Programa: "4. Melhorar a qualidade de textos que constrói". Duas implicações são indicadas por Pedro: "5. Aumento da freqüência com que identifica erros em discursos" e "6. Perceber o quanto, antes do curso, era convencido por discursos pouco confiáveis". Patrícia não indica implicações produzidas pelo Programa em sua vida acadêmica.

Em relação à vida social, os aprendizes do Programa indicam 10 implicações produzidas pela sua participação no Programa. O processo "avaliar a confiabilidade de informações" é indicada por Heloísa como uma implicação produzida pelo Programa em sua vida social. Paula indica três implicações. A primeira delas é constituída pela expressão "aumento da clareza", complementada pela expressão "(...) acerca do que as pessoas falam". A segunda implicação indicada por Paula é relacionada a funções do discurso: "3. Distinguir a função dos discursos". A terceira implicação indicada por Paula em sua vida social pela participação no Programa é relacionada ao próprio discurso que ela apresenta. Essa implicação é "4. Avaliar se a outra pessoa está entendendo e próprio discurso e deixá-lo o mais completo possível".

TABELA 13.3

Distribuição dos tipos de implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação aos contextos acadêmico e social de suas vidas

Contextos	Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
		Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
Vida acadêmica	1. Avaliar continuamente se entende o discurso apresentado por outras pessoas	X				**6**
	2. Perceber insuficiência das premissas de argumentos apresentados por outras pessoas	X				
	3. Necessidade de argumentos com premissas suficientes para ser convencida	X				
	4. Melhorar a qualidade de textos que constrói		X			
	5. Aumento da freqüência com que identifica erros em discursos			X		
	6. Perceber o quanto, antes do curso, era convencido por discursos pouco confiáveis			X		
Vida social	1. Avaliar a confiabilidade de informações	X				**10**
	2. Aumento da clareza acerca do que as pessoas falam		X			
	3. Distinguir a função dos discursos		X			
	4. Avaliar se a outra pessoa está entendendo e próprio discurso e deixá-lo o mais completo possível		X			
	5. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas			X		
	6. Perceber problemas em discussões pelo fato do "significado" das expressões que as pessoas utilizam serem diferentes			X		
	7. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza			X		
	8. Explicitar o "significado" das expressões em uma discussão			X		
	9. Avaliar coerência do discurso das pessoas				X	
	10. Melhorar a forma de se expressar				X	

Quatro implicações produzidas pelo Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em sua vida social são indicadas por Pedro. As duas primeiras são relacionadas a “problemas” em informações. Uma delas é a implicação: “5. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas”. Outra implicação é também constituída pela expressão “‘significado’ das expressões”: “6. Perceber problemas em discussões pelo fato do “significado” das expressões que as pessoas utilizam serem diferentes”. A terceira implicação indicada por Pedro consiste em um processo a ser apresentado em relação a informações apresentadas por outras pessoas: “7. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza”. A quarta implicação indicada por ele é constituída pela expressão “‘significado’ das expressões”: “8. Explicitar o “significado” das expressões em uma discussão”. Duas implicações produzidas em sua vida social são indicadas por Patrícia. São elas: “9. Avaliar coerência do discurso das pessoas” e “10. Melhorar a forma de se expressar”.

Na Tabela 13.4 constam as implicações produzidas na vida profissional dos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” segundo relato desses sujeitos. Ao total, são indicadas pelos aprendizes oito implicações, distribuídas em sete tipos de implicações. Heloísa não indica implicações produzidas por sua participação no Programa em sua vida profissional. Na tabela, consta uma implicação indicada por Paula: “1. Necessidade de adaptar o próprio discurso para que a outra pessoa entenda”. Essa implicação é também indicada por Patrícia. Pedro indica três implicações. A primeira delas consiste na implicação “2. Evitar conclusões com base em dados insuficientes”. A segunda e terceira implicações indicadas por Pedro são constituídas pela expressão “melhor a qualidade”. A segunda implicação é complementada pela expressão “3. (...) textos que constrói”; a terceira, pela expressão “4. (...) próprio discurso oral”.

Patrícia indica quatro implicações que a participação no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” produziu em sua vida profissional. A primeira delas é a implicação “1. Necessidade de adaptar o próprio discurso para que a outra pessoa entenda”. A segunda e terceira implicações indicadas por Patrícia fazem referência ao discurso de outras pessoas. São elas: “5. Identificar lacunas nos

discursos das pessoas, durante atendimento profissional" e "6.Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza". A quarta implicação indicada por essa aprendiz consiste na implicação "7. Aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente".

TABELA 13.4

Distribuição dos tipos de implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação ao contexto profissional de suas vidas

Contexto	Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
		Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
Vida profissional	1. Necessidade de adaptar o próprio discurso para que a outra pessoa entenda		X		X	8
	2. Evitar conclusões com base em dados insuficientes			X		
	3. Melhorar a qualidade de textos que constrói			X		
	4. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral			X		
	5. Identificar lacunas nos discursos das pessoas, durante atendimento profissional				X	
	6. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza				X	
	7. Aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente				X	

13.3. Implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas pelos aprendizes em contextos específicos de suas vidas e ao realizarem processos específicos

Nas Tabelas 13.5 a 13.9 constam contribuições produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas pelo Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" percebidas por quatro aprendizes do programa em relação a múltiplos contextos de suas vidas e em relação a processos específicos. Os contextos ou processos em relação aos quais os aprendizes percebem contribuições de aprendizagens produzidas pelo Programa são: ao ler textos acadêmicos, em discussões ou conversas cotidianas (Tabela 13.5), ao construir argumentos, ao avaliar argumentos de outras pessoas, ao construir textos ou trabalhos acadêmicos (Tabela 13.6), em sala de aula, ao ler revistas ou jornais e ao ver noticiários (Tabela 13.7). Na Tabela 13.8, são apresentados outros tipos de contribuições percebidas pelos aprendizes e na Tabela 13.9, constam sinalizações feitas por pessoas do círculo social dos aprendizes de eventuais mudanças que essas pessoas percebem nos aprendizes do Programa em relação a comportamentos relacionados ao Programa (Tabela 13.9).

Na Tabela 13.5 são apresentadas as contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa em dois contextos distintos da vida deles: ao ler textos acadêmicos e em discussões ou conversas cotidianas. Na tabela, constam 11 indicações de contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa ao ler textos acadêmicos, distribuídas em nove tipos de contribuições. Três aprendizes, Heloísa, Paula e Pedro, indicam a primeira contribuição: "identificar informações poucos claras em um texto". Além dessa, Heloísa indica mais quatro contribuições. Duas delas são constituídas pela expressão "aumento da clareza", complementadas pelas expressões "2. (...) expressões contidas em um discurso" e "3. (...) acerca do próprio discurso". As outras duas contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa ao ler textos indicadas por Heloísa são "4. Identificar informações que não sustentam umas às outras" e "5. Avaliar a confiabilidade de informações".

Pedro indica quatro contribuições produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas pelo Programa ao ler textos acadêmicos. São elas: “6. Identificar erros em informações”, “7. Selecionar textos mais confiáveis que outros”, “8. Identificação de informações que viabilizem que uma conclusão seja fundamentada” e “9. Aumento da clareza da estrutura de um texto”.

Heloísa indica três contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” em discussões ou conversas cotidianas. A primeira delas contribuição é “1. Aprender a discutir”. A segunda delas consiste em “2. Avaliar a confiabilidade de informações”. A terceira contribuição indicada pela aprendiz é “3. Apresentar argumentos confiáveis e completos em discussões”. Paula indica duas contribuições, ambas relacionadas ao próprio discurso: “4. Avaliar se a outra pessoa está entendendo e próprio discurso e deixá-lo o mais completo possível” e “5. Identificar características do próprio discurso que levaram pessoas a ter dúvidas em relação a ele”. Pedro indica duas contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa em discussões e conversas cotidianas. As duas contribuições fazem referência a outra pessoa que participa de uma conversa ou discussão. São elas: “6. Explicitar problemas nos argumentos das outras pessoas, após tentar entendê-los” e “7. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza”. Patrícia indica duas contribuições, as duas relacionadas ao próprio discurso: “8. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral” e “9. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta”.

Na Tabela 13.6 constam as contribuições indicadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” de aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em três diferentes contextos de suas vidas: ao construir argumentos, ao avaliar argumentos de outras pessoas e ao construir textos ou trabalhos acadêmicos. Ao total, ao construir argumentos, são apresentadas sete indicações de contribuições feitas pelos aprendizes do Programa, distribuídas em seis tipos de contribuições. A contribuição “1. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral” é indicada por duas aprendizes, Heloísa e Patrícia. Heloísa ainda indica mais uma contribuição de aprendizagens desenvolvidas no Programa ao construir argumentos: “2. Identificar e examinar informações preconceituosas”. Pedro indica quatro

TABELA 13.5
Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: ao ler texto acadêmicos e em discussões ou conversas cotidianas

Contextos	Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
		Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
Ao ler textos acadêmicos	1. Identificar informações pouco claras em um texto	X	X	X		11
	2. Aumento da clareza das expressões contidas em um discurso	X				
	3. Aumento da clareza acerca do próprio discurso	X				
	4. Identificar informações que não sustentam umas às outras	X				
	5. Avaliar a confiabilidade de informações	X				
	6. Identificar erros em informações			X		
	7. Selecionar textos mais confiáveis que outros			X		
	8. Identificação de informações que viabilizem que uma conclusão seja fundamentada			X		
	9. Aumento da clareza da estrutura de um texto			X		
Em discussões ou conversas cotidianas	1. Aprender a discutir	X				9
	2. Avaliar a confiabilidade de informações	X				
	3. Apresentar argumentos confiáveis e completos em discussões	X				
	4. Avaliar se a outra pessoa está entendendo e próprio discurso e deixá-lo o mais completo possível		X			
	5. Identificar características do próprio discurso que levaram pessoas a ter dúvidas em relação a ele		X			
	6. Explicitar problemas nos argumentos das outras pessoas, após tentar entendê-los			X		
	7. Solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza			X		
	8. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral				X	
	9. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta				X	

contribuições. As duas primeiras delas são relacionadas a falácias que ele próprio apresenta: “3. Diminuir freqüência das falácias que apresenta” e “4. Evitar falácias”. As outras duas contribuições indicadas por Pedro ao construir argumentos são: “5. Identificação de informações que viabilizem que uma conclusão seja fundamentada” e “6. Apresentar argumentos confiáveis e completos em discussões”.

Quatro indicações de contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” são indicadas por duas aprendizes do Programa, Heloísa e Paula. Cada uma delas indica duas contribuições. As duas contribuições indicadas por Heloísa são constituídas pela expressão “aumento da clareza”. Essas contribuições são: “1. Aumento da clareza a respeito da suficiência de argumentos” e “2. Aumento da clareza a respeito da relação entre a conclusão e as premissas de argumentos”. Paula indica duas contribuições, ambas relacionadas a tipos específicos de “problemas” em argumentos. Tais contribuições são as seguintes: “3. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias” e “4. Identificação de argumentos imprecisos”.

Seis contribuições são indicadas pelos aprendizes do Programa ao construir textos e trabalhos acadêmicos distribuídas em quatro tipos de contribuições. Na tabela, consta três contribuições indicadas por Heloísa. A primeira delas é “1. Correção de textos escritos por outras pessoas”. A “2. Percepção da qualidade do próprio texto” consiste na segunda contribuição indicada por Heloísa. A terceira contribuição indicada por essa aprendiz, “3. Melhorar a qualidade de textos que constrói” é também indicada por Pedro. Na tabela, também consta outra contribuição indicada por duas pessoas, ao construir textos ou trabalhos acadêmicos: “4. Estruturar melhor os textos que constrói”.

TABELA 13.6
Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: ao construir argumentos, ao avaliar argumentos de outras pessoas e ao construir textos ou trabalhos acadêmicos

Contextos	Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
		Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
Ao construir argumentos	1. Melhorar a qualidade do próprio discurso oral	**X**			**X**	**7**
	2. Identificar e examinar informações preconceituosas	**X**				
	3. Diminuir freqüência das falácias que apresenta			**X**		
	4. Evitar apresentar falácias			**X**		
	5. Identificação de informações que viabilizem que uma conclusão seja fundamentada			**X**		
	6. Apresentar argumentos confiáveis e completos em discussões			**X**		
Ao avaliar argumentos de outras pessoas	1. Aumento da clareza a respeito da suficiência de argumentos	**X**				**4**
	2. Aumento da clareza a respeito da relação entre a conclusão e as premissas de argumentos	**X**				
	3. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias		**X**			
	4. Identificação de argumentos imprecisos		**X**			
Ao construir textos ou trabalhos acadêmicos	1. Correção de textos escritos por outras pessoas	**X**				**6**
	2. Percepção da qualidade do próprio texto	**X**				
	3. Melhorar a qualidade de textos que constrói	**X**		**X**		
	4. Estruturar melhor os textos que constrói			**X**	**X**	

Na Tabela 13.7 constam as indicações feitas pelos aprendizes de contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, produzidas em três contextos da vida deles: em sala de aula, ao ler revistas ou jornais e ao ver noticiários. Ao total, os aprendizes indicam quatro tipos contribuições produzidos pelo Programa em sala de aula. Nesse contexto, Heloísa indica que uma das contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa consiste em “1. Percepção de informações pouco claras”. Pedro indica duas contribuições: “2. Aumento da clareza das informações que apresenta em sala de aula” e “3. Explicitar o ‘significado’ das expressões em uma discussão”. Patrícia indica uma contribuição produzida pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa em sala de aula: “4. Perceber a insuficiência de argumentos apresentados por professores”.

Quatro tipos de contribuições são indicadas pelos aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” ao ler jornais ou revistas. Heloísa indica o “1. Aumento da percepção de partes pouco claras daquilo que lê” como uma das contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa em sala de aula. Paula indica duas contribuições. A primeira delas é relacionada à identificação de falácias: “2. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias”. A outra contribuição indicada por Paula é relacionada à avaliação de informações: “3. Avaliação de informações por meio de critérios para avaliar informações e argumentos”. A “4. Identificação da distorção de argumentos” é a contribuição indicada por Pedro como uma contribuição em sala de aula, produzida pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa.

Na Tabela 13.7 são apresentados cinco tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” indicadas pelos aprendizes do Programa. Heloísa indica três contribuições, todas elas relacionadas a problemas de diferentes tipos em argumentos ou informações: “1. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias”, “2. Identificação da distorção de argumentos”. A terceira contribuição indicada por Heloísa é também relacionada a tipos de erros por ela percebidos, com o complemento de que tais erros não são percebidos por outras pessoas: “3. Perceber erros em informações que outras pessoas não percebem”.

TABELA 13.7
Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: em sala de aula, ao ler revistas ou jornais e ao ver noticiários

Contextos	Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
		Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
Em sala de aula	1. Percepção de informações pouco claras	X				4
	2. Aumento da clareza das informações que apresenta em sala de aula			X		
	3. Explicitar o "significado" das expressões em uma discussão			X		
	4. Perceber a insuficiência de argumentos apresentados por professores				X	
Ao ler revistas ou jornais	1. Aumento da percepção de partes pouco claras daquilo que lê	X				4
	2. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias		X			
	3. Avaliação de informações por meio de critérios para avaliar informações e argumentos		X			
	4. Identificação da distorção de argumentos			X		
Ao ver noticiários	1. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias	X				5
	2. Identificação da distorção de argumentos	X				
	3. Perceber erros em informações que outras pessoas não percebem	X				
	4.Perceber que algumas informações a respeito de algum evento ou fenômeno não são apresentadas			X		
	5. Percepção de alteração da dimensão expressiva do discurso conforme o evento ou fenômeno examinado			X		

Pedro indica duas contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” ao ver noticiários, a primeira delas relacionada a informações que deixam de ser apresentadas e a segunda, relacionada às funções do discurso. Tais contribuições são, respectivamente: “4.Perceber que algumas informações a respeito de algum evento ou fenômeno não são apresentadas” e “5. Percepção de alteração da dimensão expressiva do discurso conforme o evento ou fenômeno examinado”.

Na Tabela 13.8 são apresentados quatro tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” produzidos em outros tipos de contextos que não especificamente ao ler textos acadêmicos, em discussões ou conversas cotidianas, ao construir argumentos, ao avaliar argumentos de outras pessoas, ao construir textos ou trabalhos acadêmicos, em sala de aula, ao ler revistas ou jornais ou ao ver noticiários. Quatro tipos de contribuições são apresentados por dois aprendizes. Paula apresenta três contribuições: “1. Correção de textos escritos por outras pessoas”, “2. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias” e “3. Perceber insuficiência das premissas de argumentos apresentados por outras pessoas”. Pedro indica uma contribuição, relacionada a melhoras no discursos de outras pessoas: “4. Melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas”

TABELA 13.8

Distribuição de outros tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa

Tipos de implicações indicadas	Aprendizes				Total
	Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	
1. Correção de textos escritos por outras pessoas		X			4
2. Aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias		X			
3. Perceber insuficiência das premissas de argumentos apresentados por outras pessoas		X			
4. Melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas			X		

Na Tabela 13.9 constam indicações de sinalizações que outras pessoas fizeram aos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" de mudanças percebidas no comportamento dos aprendizes, após a participação deles no Programa. Ao total, constam oito sinalizações, distribuições em sete tipos de sinalizações feitas. A primeira sinalização apresentada na tabela foi feita para Heloísa e Paula: "1. Indicação de que a pessoa está mais crítica". Outra sinalização de mudança feita para o comportamento de Heloísa é em relação à melhoras no discurso de outras pessoas: "2. Melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas". Na tabela, constam duas sinalizações feitas acerca do comportamento de Pedro. A primeira sinalização consiste na "3. Indicação de que a pessoa está se expressando de forma mais clara". A segunda, na "4. Indicação de que a pessoa tem auxiliado em discussões". Constam na tabela três sinalizações de eventuais mudanças do comportamento de Patrícia, a primeira delas relacionada à qualidade de um seminário por ela apresentado. A segunda sinalização feita é relacionada à identificação feita por ela de problemas em informações apresentadas por outras

pessoas. A terceira sinalização consiste em "7. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta".

TABELA 13.9

Distribuição de tipos de sinalizações de eventuais mudanças percebidas nos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" feitas por pessoas que conhecem os aprendizes, em relação a comportamentos relacionados ao Programa

Tipos de sinalizações indicadas	Aprendizes				
	Heloísa	Paula	Pedro	Patrícia	Total
1. Indicação de que a pessoa está mais crítica	X	X			
2. Melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas	X				
3. Indicação de que a pessoa está se expressando de forma mais clara			X		
4. Indicação de que a pessoa tem auxiliado em discussões			X		8
5. Indicação de qualidade em seminário apresentado				X	
6. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas				X	
7. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta				X	

13.4. Exemplos de relato de aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida

Nas Tabelas 13.10 a 13.13 são apresentados trechos da entrevista realizada com os aprendizes do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe "Avaliar a confiabilidade de informações" a respeito de contribuições da

participação deles no Programa. Na Tabela 13.10 consta um trecho do relato de Heloísa a respeito dessas contribuições. Em negrito, estão as respostas verbais da aprendiz. Sem formatação especial, estão as respostas verbais do professor ao entrevistá-la. Nesse trecho, a aprendiz faz referência à melhoras ocorridas no discurso de outras pessoas, após avaliações que ela fez do discurso dessas pessoas.

TABELA 13.10

Exemplo de relato de Heloísa, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida

"Meu pai e minha irmã, falaram dessa implicância que eu tenho agora, para eles falarem de uma forma melhor, assim... 'Ah, Heloísa, você está muito crítica, está muito implicante". Mas eu acho que eles também mudaram". – "É mesmo?" **– "Porque eu implico uma vez, implico outra vez, implico de novo, e na quarta vez eles vão falar melhor, sabe? Vão falar de outra forma, vão falar mais enriquecidos, sei lá..."** – "Você acha que isso aconteceu?" **– "Eu acho que aconteceu. Tanto que no começo, assim, eu e o meu pai a gente é muito de conversar sobre tudo, e aí teve várias discussões; e a minha irmã também... E aí depois, não só... Durante o curso aconteceu muito da gente estar discutindo e eu aplicar o que a gente fazia no curso. E aí depois disso eles vinham e falam melhor, pelo menos eu achava que eu percebia uma melhora."** – "Em que consistia esse melhora?" **– "Da suficiência, principalmente... De não chegar e falar: 'isso, porque... isso, então isso', sabe? Era 'isso, isso, isso, isso, então isso'. Acho que isso melhorou enormemente".**

Na Tabela 13.11 é apresentado um trecho do relato de Paula, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições de sua participação no Programa em sua vida. No trecho, a aprendiz destaca que a clareza dela a respeito dos fenômenos com os quais lida profissionalmente aumentou. Mas ela destaca uma dificuldade, que consiste na necessidade dela adaptar seu discurso a outra pessoa, uma professora de História. Paula destaca que, antes do discurso, tal dificuldade não ocorria e era mais fácil da professora entendê-la. Paula destaca, em seu relato, não saber se a

professora efetivamente lhe entendia ou se apenas aparentava lhe entender, uma vez que a própria aprendiz não tinha claro quais os referentes de seu próprio discurso.

TABELA 13.11

Exemplo de relato de Paula, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida

"Deixa eu lembrar... [pausa] Então, tem isso de explicitar para mim o processo. Só que aí, por outro lado, eu tenho claro para mim. Mas como ela é professora, de História, que não está mais no ambiente acadêmico, eu tive muitas vezes dificuldade de adaptar o meu discurso a ela. Então, por um lado é bom, por que eu tenho bem explícito, se é um valor de uma variável ou uma unidade. Mas, para ela, eu tive, algumas vezes, bastante dificuldade. Às vezes, eu tinha que dar umas voltas para expressar o que eu queria, o que eu sabia que eu tinha que expressar para ela, mas por meio de outras palavras, entende? Então, eu não podia ser tão precisa porque ela não ia entender o que eu estava explicando, porque aqueles referentes não fariam sentido para ela como fazia para mim. Por isso. Talvez antes, como eu não dava tanta bola, talvez eu falava de forma mais genérica e aí ela entendia, mas aí ela entendia uma coisa diferente daquela que eu estava falando. Eu não tinha claro sob controle do que eu estava, assim... (...) A gente se entendia, mas será que era o mesmo referente? Provavelmente não era. E agora, sabendo qual era o referente, eu tinha que adaptar isso. É isso que era difícil, mas já passou também."

Na Tabela 13.12 consta um trecho do relato de Pedro a respeito das contribuições da participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em sua vida. No trecho, o aprendiz percebe problemas em discussões pelo fato do "significado" de expressões utilizadas pelas pessoas serem diferentes. No trecho, o aprendiz relata ter explicitado o "significado" das expressões utilizadas pelas pessoas que estavam participando da discussão, o que viabilizou a continuidade da discussão.

TABELA 13.12

Exemplo de relato de Pedro, um dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida

"É, mas assim, quando eu percebo, percebo que na discussão, ela tá num ponto assim, é, que parece que não vai ter fim assim, que ficam assim, duas posições ou então duas pessoas estão falando de coisas diferentes, uma se referindo com a mesma palavra e tal, mas com dois sentidos diferentes. E aí, se eu identifico isso, eu procuro, eu levanto a mão e procuro explicitar isso assim. E aí as pessoas , elas até ressaltam isso assim, que eu tenho contribuído pra organizar a discussão, que às vezes a coisa fica mais pra esse lado assim, então as vezes, as pessoas estão discutindo e, ou concordando e achando que estão discordando, ou as duas estão levantando coisas totalmente diferentes, coisas do tipo. Se eu percebo coisas do tipo, eu costumo falar e dai eu explicito assim 'Ó, você está falando tal coisa e você está falando sobre isso e a gente precisa chegar a um acordo aqui sobre isso, o que a gente precisa falar primeiro'. É, e ai eu lembro também que tinha, teve uma situação também de, assim era uma discussão sobre o Paulo Freire. Era sobre o livro *Pedagogia da autonomia.* E aí, assim, as pessoas estavam dando dois sentidos para a palavra 'autonomia'. Uma estava falando em autonomia assim como livre arbítrio. E outra em autonomia como uma certa independência na hora de construir um conhecimento. E aí, as pessoas não pareciam realmente não, pareciam não estar percebendo isso assim e ai chegou em um ponto que eu realmente: 'Ah gente, vocês estão falando de duas coisas diferentes e, ó, assim, no meu entendimento, autonomia para o Paulo Freire era isso aqui e isso aqui, ai se a gente vai discutir Paulo Freire acho que é nesse sentido que a gente vai discutir."

Na Tabela 13.13 consta um trecho do relato de Patrícia acerca das contribuições de aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em sua vida. De acordo com o relato de Patrícia, em uma entrevista de estágio, ela percebeu que as respostas dos outros candidatos eram sucintas demais e a resposta apresentada por ela à pergunta "Por que você gostaria de participar desse estágio?" consistiu

em um argumento com alto grau de suficiência. Segundo a aprendiz, tal resposta a diferenciou positivamente dos demais candidatos.

TABELA 13.13

Exemplo de relato de Patrícia, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida

"E quando tiver um argumento, alguma coisa do tipo, de eu tentar embasar ele, tem várias formas. Até aquela questão da relevância, que tem ele. Até por exemplo, na seleção dos estágios, me fizeram uma pergunta assim: "Por que você gostaria de participar desse estágio?". Daí eu fico meio assim com uma resposta mais sucinta, porque dá pra perceber que não tão suficiente aquilo. Até porque você precisa convencer as pessoas a 'comprarem' aquele discurso. Daí, até isso eu ficava pensando, não, tem que chamar a pessoa pra conseguir afirmar isso que eu to querendo apresentar pra eles e tentar prestar atenção né? Daí, acaba diferenciando dos outros candidatos né, também."

13.5. O desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produz implicações de diferentes tipos e em diferentes contextos da vida das pessoas

Qual o grau de eficácia do Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"? Avaliar a eficácia de um programa de ensino envolve avaliar a produção de alguns resultados do programa. Entre eles: o grau de generalização dos comportamentos-objetivo do ambiente de ensino para os ambientes cotidiano ou profissional no qual os aprendizes se inserem; o o grau de desenvolvimento de outros comportamentos não diretamente ensinados no Programa e a apresentação deles no ambiente cotidiano ou profissional no qual os aprendizes se inserem; se as necessidades sociais que "originaram" o programa de ensino são resolvidas por meio da apresentação, pelos aprendizes, dos comportamentos-objetivo do

programa; outros tipos de resultados produzidos em médio ou longo prazo na sociedade onde os aprendizes se inserem. Resultados desse tipo foram produzidos pelo Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"? Quais? Quanto foi produzido de cada um desses resultados?

A partir dos relatos de quatro aprendizes do Programa a respeito das implicações de sua participação no programa em diversos contextos de sua vida, é possível concluir que o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" é eficaz. Pelo menos em relação a algumas das variáveis que configuram a eficácia de um programa. As implicações indicadas pelos aprendizes possibilitam concluir que o programa é eficaz porque os aprendizes foram capacitados a apresentar os comportamentos-objetivo do Programa e porque efetivamente os apresentam em suas vidas cotidiana, acadêmica e profissional. Além disso, o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do programa viabilizou o desenvolvimento de outros comportamentos que não constituíam comportamentos-objetivo do programa, em um grau que, inclusive, chega a ser percebido e sinalizado por outras pessoas que convivem com o aprendiz. O desenvolvimento, nos aprendizes, de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produziu também o desenvolvimento de repertório comportamental relacionado a essa classe em outras pessoas que não os aprendizes do programa.

Algumas das implicações da participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes são relacionadas ao ambiente profissional de suas vidas. Na Tabela 13.4, são apresentadas oito implicações de sua participação no programa no seu ambiente profissional. Algumas implicações não são específicas do ambiente profissional, tais como "necessidade de adaptar o próprio discurso para que a outra pessoa entenda", "evitar conclusões com base em dados insuficientes", "melhorar a qualidade dos textos que constrói", "melhorar a qualidade do próprio discurso oral" e "solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza". Tais implicações, apesar de não serem específicas de ambientes profissionais, foram indicadas pelos aprendizes quando eles foram questionados a respeito de implicações de sua participação no programa em sua vida profissional, indicando que, por mais que tais implicações não sejam específicas desse contexto, foram apresentadas nele. Pedro, por

exemplo, também indica que melhorou a qualidade de textos que constrói e que solicita às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza, mas não quando questionado acerca das implicações profissionais de sua participação no programa (Tabela 1). Tais indicações viabilizam concluir que implicações do Programa são produzidas em diferentes contextos da vida dos aprendizes.

Outras implicações da participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" são relacionadas especificamente a ambientes profissionais. Exemplos disso são as implicações "identificar lacunas nos discursos das pessoas, durante atendimento profissional" e "aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente", indicadas por Patrícia (Tabela 5). Paula também indica essa última implicação (Tabela 1). Patrícia, após o término do programa conseguiu estágio em Psicologia Hospitalar e uma das implicações de sua participação no programa consiste em perceber lacunas nas informações apresentadas pelos pacientes com os quais ela lida, viabilizando a ela preencher tais lacunas e, provavelmente, realizar intervenções profissionais com maior segurança e com maior eficiência. Tanto ela quanto Paula, que realizava estágio em Psicologia escolar, destacam que uma das implicações do curso consiste no aumento da clareza acerca dos fenômenos com os quais lida profissionalmente. Provavelmente, a capacidade desenvolvida no programa de avaliar informações a respeito de diferentes tipos de fenômenos e a partir de diferentes critérios, tais como precisão e clareza, viabilizam a elas avaliar os fenômenos com os quais lidam. Dessa implicação, decorre provavelmente que as aprendizes conseguem identificar mais aspectos dos fenômenos com os quais lidam, possivelmente aumentando a eficiência das intervenções profissionais por elas realizadas.

Cinco implicações foram apresentadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em relação a ocorrências de falácias. Pedro indica três implicações: "aumento da percepção das falácias que comete" (Tabela 13.1), "diminuir freqüência das falácias que apresenta" (Tabela 13.1 e 13.6), "evitar apresentar falácias" (Tabela 13.6). Paula indica duas: "aumento da freqüência com que identifica ocorrências de falácias" e "identificação de argumentos imprecisos" (Tabela 13.6). Tais implicações constituem uma grande "riqueza", uma vez que essas indicações feitas pelos aprendizes indicam que eles ficam sob controle não apenas de falácias apresentadas por

outras pessoas, mas inclusive (no caso de Pedro) de ocorrências de falácias que eles próprios constroem e eventualmente apresentam. Tal contribuição vai ao encontro do que é indicado por Silva (2002), ao destacar a "auto-correção" das próprias opiniões e argumentos como um processo que constitui o que a autora denomina "senso-crítico". Nesse sentido, conforme o relato dos aprendizes do programa, uma contribuição da participação deles no programa consiste em ficar sob controle de ocorrências de falácias a serem apresentadas por eles próprios, diminuir a freqüência com que apresentam ocorrências de falácias e deixar de apresentá-las. Ademais, considerando uma das conseqüências da classe de comportamentos "identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos" (Tabela 6.51, Capítulo 6), é provável que tais aprendizes deixem de comportar-se de acordo com informação apresentada em ocorrências de falácias de diferentes tipos.

Outras implicações indicadas pelos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" assemelhadas com o processo "auto-correção", destacado por Silva (2002) como constituinte do que ela denomina "senso-crítico", são implicações relacionadas à melhora do discurso dos próprios aprendizes. Tais implicações são produzidas tanto no discurso oral quanto no discurso escrito. São elas: "melhorar a qualidade do próprio discurso oral" (Pedro - Tabela 13.1 e 13.4; Heloísa e Patrícia – Tabela 13.7), "avaliar se a outra pessoa está entendendo e próprio discurso e deixá-lo o mais completo possível" (Paula – Tabela 13.3), "aumento da clareza acerca do próprio discurso" (Paula – Tabela 13.5), "melhorar a forma de se expressar" (Patrícia – Tabela 13.3); "aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta" (Tabela 13.5); "melhorar a qualidade de textos que constrói" (Heloísa – Tabela 13.6; Pedro – Tabela 13.1, 13.4 e 13.6; Paula – Tabela 13.2 e 13.3), "identificar problemas nos textos que constrói" (Paula – Tabela 13.2), "percepção da qualidade do próprio texto" (Heloísa – Tabela 13.6) e "estruturar melhor os textos que constrói" (Pedro e Patrícia – Tabela 13.6). Tais indicações viabilizam concluir que foi aumentada a "criticidade" dos aprendizes do programa em relação ao próprio discurso, o que sugere que os aprendizes foram capacitados a ficar sob controle de aspectos que antes não controlavam suas respostas. Essas implicações viabilizam concluir que os aprendizes têm ficado, mesmo após o término do Programa, sob controle natural das conseqüências dos comportamentos relacionados à apresentação de informações de diferentes tipos que apresentam. A exigência destacada por Pereira,

Marinotti e Luna (2004) de que, em um programa de ensino, os alunos devem ser capacitados a avaliarem o próprio desempenho parece ter sido produzida do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Algumas das implicações indicadas pelos aprendizes do Programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe "avaliar a confiabilidade de informações" envolvem outras pessoas do círculo social dos aprendizes. Algumas dessas implicações são: "identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas" (Pedro - Tabela 13.3), "identificar lacunas nos discursos das pessoas, durante atendimento profissional" (Patrícia – Tabela 13.4), "perceber insuficiência das premissas de argumentos apresentados por outras pessoas" (Paula – Tabela 13.9), "avaliar continuamente se entende o discurso apresentado por outras pessoas" (Heloísa – Tabela 13.3), "avaliar coerência do discurso das pessoas" (Patrícia – Tabela 13.3), "explicitar problemas nos argumentos das outras pessoas, após tentar entendê-los" (Pedro – Tabela 13.5), "correção de textos escritos por outras pessoas" (Paula – Tabela 13.6 e 13.8), "solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza" (Heloísa – Tabela 13.2; Pedro – Tabela 13.3), "aumento da clareza acerca do que as pessoas falam" (Paula – Tabela 13.3) e "melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas" (Pedro – Tabela 13.8; Heloísa – Tabela 13.9).

Há uma gradação apresentada nas categorias de implicações que envolvem outras pessoas do círculo social dos aprendizes. Algumas delas constituem apenas implicações relacionadas ao processo "avaliar o discurso de outras pessoas" (por exemplo: "identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas", Pedro – Tabela 13.3). Outras implicações envolvem apresentação de conseqüências aos comportamentos verbais de outras pessoas (por exemplo: "solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza", Heloísa – Tabela 13.2; Pedro – Tabela 13.3). Por fim, outras implicações indicam aumento de qualidade no discursos de outras pessoas (por exemplo: "melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas" – Pedro, Tabela 13.8; Heloísa, Tabela 13.9). Tais categorias de implicações indicam uma possível relação de determinação entre comportamentos apresentados pelos aprendizes sob controle do discurso de outras pessoas, em que provavelmente os aprendizes apresentam conseqüências orientadoras para que outras

pessoas aumentem a qualidade de seus discursos, ao ponto de que tal melhora chega a ser percebida pelos aprendizes. Esse resultado, não previsto durante o planejamento do Programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe "avaliar a confiabilidade de informações", constitui uma grande "riqueza", uma vez que até mesmo o discurso de pessoas que não participaram diretamente do Programa tem sua qualidade aumentada. Tal tipo de implicação, inclusive, parece consistir em outro valor a partir do qual a eficácia de um programa pode ser avaliada: "outras pessoas além dos aprendizes do Programa passam a apresentar alguns comportamentos-objetivo do Programa".

Heloísa é a aprendiz que descreve de maneira mais completa o processo pelo qual, a partir dos comportamentos que ela apresenta sob controle do discurso de outras pessoas, o discurso dessas outras pessoas tem sua qualidade aumentada:

> **"Heloísa: Meu pai e minha irmã, falaram dessa implicância que eu tenho agora, para eles falarem de uma forma melhor, assim... 'Ah, Heloísa, você está muito crítica, está muito implicante". Mas eu acho que eles também mudaram".** – Professor: "É mesmo?" **– "Porque eu implico uma vez, implico outra vez, implico de novo, e na quarta vez eles vão falar melhor, sabe? Vão falar de outra forma, vão falar mais enriquecidos, sei lá..."** – "Você acha que isso aconteceu?" **– "Eu acho que aconteceu. Tanto que no começo, assim, eu e o meu pai a gente é muito de conversar sobre tudo, e aí teve várias discussões; e a minha irmã também... E aí depois, não só... Durante o curso aconteceu muito da gente estar discutindo e eu aplicar o que a gente fazia no curso. E aí depois disso eles vinham e falavam melhor, pelo menos eu achava que eu percebia uma melhora."** – "Em que consistia esse melhora?" **– "Da suficiência, principalmente... De não chegar e falar: 'isso, por que... isso, então isso', sabe? Era 'isso, isso, isso, isso, então isso'. Acho que isso melhorou enormemente". (Heloísa - Tabela 13.10)**

Outra implicação do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicada pelos aprendizes do programa que envolvem outras pessoas do círculo social dos aprendizes é constituída pela comparação que os aprendizes realizam entre o quanto eles e outras

pessoas percebem erros em informações. A categoria de implicação que constitui esse tipo de implicação é: "perceber erros em informações que outras pessoas não percebem" (Heloísa – Tabela 13.1). Há diversos aspectos relevantes nessa categoria de implicação. Primeiro, erros em informações estão sendo percebidos pela aprendiz. Segundo, não são quais erros que a aprendiz está percebendo. São erros que outras pessoas não estão percebendo, o que sugere que tais erros, percebidos pela aprendiz, são sutis ou "sofisticados" o suficiente para que outras pessoas além da aprendiz não o percebam. Além disso, a aprendiz está percebendo, além dos erros, que as outras pessoas não o percebem. Essa implicação provavelmente produzida pela participação da aprendiz no Programa sugere que o Programa é eficaz para desenvolver comportamentos que aumentam o controle dos aprendizes sobre erros de diferentes tipos.

Pessoas do círculo social dos aprendizes sinalizam mudanças nos comportamentos apresentados pelos aprendizes em relação à avaliação de informações, após a participação deles no Programa. Quando questionados a respeito dessa implicação, os aprendizes apresentaram respostas a partir das quais foi possível derivar as seguintes categorias: "1. Indicação de que a pessoa está mais crítica" (Heloísa e Paula), "2. Melhora no discurso de outras pessoas após avaliações feitas do discurso delas" (Heloísa), "3. Indicação de que a pessoa está se expressando de forma mais clara" (Pedro), "4. Indicação de que a pessoa tem auxiliado em discussões" (Pedro), "5. Indicação de qualidade em seminário apresentado" (Patrícia), "6. Identificar problemas em informações apresentadas por outras pessoas" (Patrícia) e "7. Aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta" (Patrícia) (Tabela 13.9). Algumas dessas implicações não são, claro, sinalizações de mudanças apresentadas por pessoas do círculo social do aprendiz (p.e.: as categorias de implicações 2, 6 e 7). Por sua vez, as categorias 1, 3, 4 e 5 são categorias que evidenciam, de modo claro, que as pessoas do círculo social dos aprendizes não apenas estão percebendo mudanças nos comportamentos dos aprendizes, mas também estão sinalizando tais mudanças.

Tais sinalizações evidenciam que comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foram desenvolvidos após o Programa, independente do quanto os aprendizes já apresentavam repertório comportamental desenvolvido em relação

aos comportamentos dessa classe. Além disso, a sinalização feita por pessoas que constituem o círculo social dos aprendizes de mudanças neles em relação ao quanto eles estão avaliando a confiabilidade de informações pode adquirir, para os aprendizes, função de estímulo reforçador. Isso evidencia a importância do Programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe "avaliar a confiabilidade de informações" ser constituído por ambiente grupal, uma vez que conseqüências apresentadas aos comportamentos dos aprendizes pelos próprios aprendizes (conseqüências que não chegaram a ser medidas para avaliar a eficiência ou a eficácia do programa) constituem conseqüências semelhantes às que as pessoas que participam do círculo social dos aprendizes têm apresentado ao comportamento deles. Tal semelhança constitui um aspecto a ser manejado pelo programador de ensino ao planejar conseqüências ao desempenho dos aprendizes, uma vez que quanto maior a semelhança entre as conseqüências planejadas em ambiente de ensino e aquelas a serem apresentadas no ambiente natural ou cotidiano do aprendiz, maior a probabilidade de os comportamentos-objetivo continuarem sendo apresentados, mesmo após o término do Curso (Botomé, 1977, 1981a; Matos, 2001). Provavelmente, a manutenção dos comportamentos-objetivo do Programa é uma das decorrências da sinalização feita por pessoas do círculo social dos aprendizes a respeito de eventuais mudanças (para melhor) em comportamentos apresentados pelos aprendizes relacionados à avaliação de informações.

A eficácia de um programa de ensino é avaliada por meio de diversas variáveis (Botomé, 1981b; Kubo & Botomé, 2001; Teixeira, 2010). Entre elas, o desenvolvimento de outros comportamentos constituintes da classe geral que constitui o comportamento-objetivo de um programa de ensino, mas em relação aos quais não foram criadas condições específicas para desenvolvê-las. Diversas implicações indicadas pelos aprendizes constituem resultados dessa natureza. Quaisquer categorias relativas à melhora no próprio discurso (por exemplo: "melhorar a qualidade de textos que constrói", Heloísa – Tabela 13.6; Pedro – Tabela 13.1, 13.4 e 13.6; Paula – Tabela 13.2 e 13.3; "aumentar a suficiência das premissas dos argumentos que apresenta", Patrícia – Tabelas 13.1 e 13.5) revelam, em última instância, que comportamentos que não foram objeto de intervenção durante o Programa foram desenvolvidos. Outro exemplo consiste na implicação indicada por Pedro: "contra argumentar com maior facilidade, a partir da

identificação de problemas nos discursos apresentados por outra pessoas" (Tabela 13.2). A indicação dessa implicação possibilita evidenciar a eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações", tanto por tal programa viabilizar o desenvolvimento de comportamentos que não foram objeto de intervenção direta, quanto por evidenciar a relação de dependência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral, identificadas e organizadas em um sistema comportamental.

Outros aspectos que evidenciam a eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe "Avaliar a confiabilidade de informações" são relacionados às avaliações que os aprendizes fazem de seu próprio comportamento, antes e depois de participarem do Programa. Os processos indicados pelos aprendizes na Tabela 13.2 são exemplos disso: "solicitar às pessoas para elas apresentarem informações com mais clareza", "avaliar a clareza das informações" (Heloísa); "melhorar a qualidade de textos que constrói", "identificar problemas nos textos que constrói" (Paula); "distinguir a função dos discursos", "perceber que alguém tenta convencer outra pessoa por meio de discurso expressivo, e não informativo", "contra argumentar com maior facilidade, a partir da identificação de problemas nos discursos apresentados por outra pessoas" (Pedro); e "aumento da atenção às informações" (Patrícia). De forma ainda mais específica, Heloísa apresenta a implicação "necessidade de argumentos com premissas suficientes para ser convencida" (Tabela 13.3). Tais implicações revelam mudanças no repertório comportamental dos aprendizes, que ocorrem, são percebidas por eles e são identificados os aspectos que as constituem tais mudanças. A percepção de desenvolvimento de repertório comportamental indica, inicialmente, que os aprendizes têm ficado sob controle de aspectos que antes de sua participação no Programa eram inexistentes ou pouco desenvolvidos. Ademais, a percepção do desenvolvimento desse repertório comportamental pode constituir um pertinente estímulo reforçador dos comportamentos constituintes da classe geral, uma vez que revelam que os aprendizes têm ficado sob controle de conseqüências desses comportamentos.

A relação que os aprendizes têm estabelecido entre respostas verbais e os referentes desses discursos têm ficado mais refinada, pelo

menos, segundo a percepção deles. A avaliação entre respostas verbais e os aspectos referentes dessas respostas verbais é, por exemplo, uma preocupação de Paula, quando ela destaca que, em seu estágio, procura falar com a professora de História da maneira mais clara possível para que ela entenda os referentes do discurso (Tabela 13.11). Pedro, por sua vez, percebe como uma implicação de sua participação no Programa o processo "explicitar o 'significado' das expressões em uma discussão" (Tabela 13.3). Um exemplo desse processo é apresentado na Tabela 13.12, no qual Pedro destaca às pessoas que estavam discutindo a respeito do conceito de "autonomia" que elas estavam sob controle de referentes distintos. O desenvolvimento desse repertório viabiliza concluir que os comportamentos de "tato" dos aprendizes estão sendo apresentados com alto grau de controle entre a resposta verbal e o estímulo antecedente que a controla. Nesse sentido e por meio de outras palavras, os aprendizes estão aumentando o grau de exatidão de seus discursos e, inclusive, do discurso de outras pessoas. Sendo a exatidão um dos critérios nucleares do critério de "confiabilidade" (assim como a validade dos argumentos) (Capítulo 1), é possível concluir que a participação no Programa viabilizou o desenvolvimento do comportamento "avaliar a confiabilidade de informações".

O Programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" constitui um programa com alto grau de eficácia. Obviamente, tal eficácia não é absoluta. O desempenho dos comportamentos "descrever erros apresentados em ocorrências de falácias" e "nomear ocorrências de falácias" apresentados pelos aprendizes nas sondas (Capítulo 12), por exemplo, indicam que a eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ainda pode ser aprimorada. Entretanto, o grau de generalização dos comportamentos-objetivo do programa para contextos social e cotidiano dos aprendizes, o desenvolvimento de outros comportamentos que não constituíram objeto de intervenção direta no Programa e, inclusive, o desenvolvimento de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos em outras pessoas que não os aprendizes do Programa possibilitam revelar alto grau de eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

XIV

Avaliação do Programa de contingências para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" com base na eficiência e eficácia dele

A quantidade de informações produzidas no mundo nunca foi tão grande quanto no início do Século XXI. Por um lado, informações confiáveis auxiliam as pessoas a tomarem decisões mais acertadas em relação a diversos aspectos de suas vidas, desde situações cotidianas, ditas "pessoais", quanto acadêmicas e profissionais. Por outro lado, informações com baixo grau de qualidade promovem resultados na direção oposta: quando as pessoas ficam (mesmo que inadvertidamente) sob controle de informações com baixo grau de confiabilidade, as decisões que elas tomam têm baixa probabilidade de serem acertadas, inclusive, profissionalmente. Para complicar, não existe quem diga às pessoas quais informações são confiáveis e quais não o são: são elas próprias quem necessitam avaliar a confiabilidade das informações com as quais têm contato. Infelizmente, a capacidade que as pessoas têm para avaliar a confiabilidade de informações parece ser muito aquém do que é necessário. A elaboração, aplicação e avaliação da eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar a confiabilidade de informações" constitui uma intervenção para diminuir esse problema. Quanto o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" efetivamente resolve tal problema? A partir da avaliação da eficiência e eficácia do Programa, é possível concluir que, sim, o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" consiste em um tipo de trabalho que pode diminuir os problemas advindos do grau de confiabilidade das informações com as quais as pessoas têm contato e lidam, direta ou indiretamente.

O critério de confiabilidade consiste em um conjunto de critérios desenvolvidos e examinados ao longo dos tempos. Ele é constituído fundamentalmente pelo de critério de "validade de um argumento" e pela "exatidão de uma informação". A validade consiste em um critério a ser utilizado para avaliar as relações entre dois diferentes tipos de

informações: as premissas e a conclusão de um argumento. Um argumento pode ser considerado válido quando existe conexão, decorrência ou implicação lógica entre as suas premissas e a sua conclusão ou, em outras palavras, quando a conclusão de um argumento efetivamente decorre das premissas que o constituem (Copi, 1981; Carraher, 1983; Navega, 2005; Mortari, 2001; Carnielli & Epstein, 2010). O critério de validade é o critério precípuo de exame e investigação da Lógica, uma sub-área da Filosofia.

Outro critério que constitui o critério de confiabilidade consiste no critério de exatidão de uma informação. Tal critério, citado por Booth, Colomb e Williams (2005) é relacionado à categoria de comportamento verbal denominada pelos analistas de comportamentos de "tato" (Skinner, 1978; Sério & Andery, 2004). A exatidão de uma informação é constituída pelo grau de correspondência entre uma resposta verbal e o aspecto a que tal resposta faz referência. Uma informação é confiável, portanto, quando ela apresenta alto grau de correspondência entre a resposta verbal e os aspectos do "mundo" a que ela se referência. Um argumento, portanto, para ser considerado confiável necessita apresentar alto grau de exatidão e, além disso, ser também válido. Nesse sentido, o critério de confiabilidade é semelhante ao critério que os lógicos denominam como "integridade", "correção" ou "solidez" de um argumento (Copi, 1981; Carraher, 1983; Navega, 2005; Mortari, 2001).

Conforme destaque feito por lógicos como Copi (1981) e Mortari (2001), o critério de validade constitui uma "preocupação" do Programa Lógico. Entretanto, a "integridade", "correção" ou "solidez" de um argumento não é um problema que os lógicos tentam resolver por meio de seu programa, uma vez que a "integridade", "correção" ou "solidez" de um argumento envolve o critério de "verdade" das premissas (ou exatidão das informações), um aspecto que, segundo Copi (1981) é mais relacionado ao processo de conhecer científico do que ao processo de conhecer filosófico ou, mais especificamente, à Lógica. Nesse sentido, o critério de confiabilidade parece consistir em um critério que integra contribuições científicas e filosóficas para examinar e avaliar ocorrências de informações de diferentes tipos.

Ainda outros critérios são relacionados com o critério de confiabilidade, ainda que não sejam os que mais diretamente o define. Alguns deles são: "representatividade", "suficiência", "clareza",

"precisão de uma informação", "autoridade de uma fonte de informação" (Booth, Colomb & Williams, 2005), "generalidade de uma informação" (Botomé, Kubo & Souza, 2004), "aceitabilidade, "relevância" e "refutabilidade das premissas de um argumento" (Navega, 2005). Além de tais critérios serem ora relacionados ao processo de conhecer filosófico, ora ao processo de conhecer científico, cada um deles é relacionado a partes específicas de uma informação ou argumento. Ademais, alguns desses critérios são mais relacionados a argumentos dedutivos; outros, a argumentos indutivos. Nesse sentido, o critério de "confiabilidade de uma informação" integra, além de critérios científicos e filosóficos, critérios a serem utilizados em argumentos de diferentes tipos.

Cada um dos critérios a serem utilizados para avaliar informações de diferentes tipos fazem referência a certos tipos de estímulos que necessitam controlar as respostas a serem apresentadas por uma pessoa quando ela avalia uma ocorrência de informação. Entretanto, antes da elaboração e aplicação do Programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", havia a suposição de que os estímulos relacionados a cada um desses critérios não exerciam controle sobre as respostas a serem apresentadas pelas pessoas quando elas avaliavam informações. A avaliação do repertório de entrada dos aprendizes do Programa viabilizou fundamentar tal suposição, uma vez que os aprendizes do Programa pouco conheciam acerca dos conceitos a serem utilizados para avaliar informações ou argumentos (Capítulo 11). A constatação dessa suposição viabiliza concluir que as pessoas, de forma geral, estabelecem uma relação de controle pouco sofisticada com as informações com as quais entram em contato, uma vez que não parece haver (ou haver pouca) relação de controle entre as características de informações a que se referem cada um dos critérios para avaliá-las e as respostas apresentadas pelas pessoas ao ficarem sob controle de informações. A implicação do baixo desenvolvimento dessa relação de controle indica que as decisões que as pessoas tomam e os comportamentos que elas apresentam sob controle de informações podem produzir mais malefícios que benefícios a elas, caso as pessoas fiquem sob controle indiscriminado de informações com diferentes graus de confiabilidade. Considerando o Programa de contingência "Avaliar a confiabilidade de informações uma intervenção orientada para a resolução desses problemas, é fundamental avaliar o quanto ele possibilitou a capacitação

dos aprendizes para distinguir informações confiáveis daqueles que não o são.

14.1. O desempenho dos aprendizes nos encontros e nas sondas e as contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa em diferentes âmbitos de suas vidas evidenciam a alto grau de eficiência e eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

Quais os resultados do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"? Os critérios de eficiência e eficácia indicam que os resultados a serem produzidos por um programa de ensino variam conforme o grau de abrangência das variáveis que estão sendo utilizadas para avaliar os resultados de um programa. A eficiência de um programa é constituída primordialmente pela capacidade desenvolvida pelos aprendizes de um programa de apresentarem os comportamentos-objetivo constituinte dele no próprio ambiente de ensino. A eficácia, por sua vez, é um critério pelo qual um programa de ensino é avaliado a partir de variáveis mais abrangentes que essa, tais como o grau de generalização dos comportamentos-objetivo desenvolvidos para outros ambientes que não o de ensino e pela resolução das situações-problema que originaram o programa de ensino (Botomé, 1981; Kubo e Botomé, 2001; Teixeira, 2010).

A partir da avaliação do desenvolvimento do desempenho dos aprendizes do Programa, é possível concluir que o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" consiste em um programa eficiente, uma vez que a maior parte dos comportamentos-objetivo do Programa foram desenvolvidos (Ver Capítulo 11). As variáveis que muito provavelmente determinaram esse alto grau de eficiência consiste na concretização dos princípios da Programação de ensino no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", tais como o ensino por "pequenos passos" e a construção de contingências de ensino sob controle das características dos componentes dos comportamentos-objetivo. Outro princípio evidenciado como fundamental para a alta eficiência do Programa consistiu no planejamento de conseqüências informativas para as ocorrências dos comportamentos-objetivo apresentadas incorreta ou incompletamente pelos aprendizes do Programa. O planejamento dessas

conseqüências, em concomitância com a avaliação contínua do desempenho dos aprendizes constituiu os dois aspectos que, provavelmente, mais diretamente determinaram o alto grau de eficiência do Programa.

A eficiência de um programa de ensino, entretanto, consiste em uma medida genérica. Por dois motivos. Primeiro, por que é um raciocínio pouco promissor medir a eficiência de algo com base nas categorias dicotômicas "eficiente" e "ineficiente". Segundo, porque um programa de ensino consiste em uma classe muito abrangente de variáveis, de tal forma que classificar um programa como eficiente ou ineficiente encobre as variações existentes entre as múltiplas variáveis constituintes do programa e que possivelmente determinam seu grau de eficiência. Nesse sentido, avaliar a eficiência de um programa envolve avaliar quais os comportamentos-objetivo que os aprendizes foram capacitados a apresentar e quantos aprendizes foram capacitados a isso. A avaliação da eficiência de um programa de ensino, nesse sentido, pode ser realizada em relação a cada uma das contingências constituintes do Programa de ensino.

Mesmo a partir desse raciocínio, ainda parece ser possível considerar o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" um programa eficiente. Porém, para algumas contingências de ensino construídas para desenvolvimento de alguns comportamentos, não parece ser possível atribuir esse adjetivo a elas. São exemplos, as contingências de ensino propostas e executadas para desenvolver os comportamentos-objetivo "identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", "identificar quais os critérios básicos as premissas de um argumento podem ser avaliadas", "caracterizar o que é a clareza de uma informação", "caracterizar o que é a precisão de uma informação", entre outros. O Programa de ensino "Avaliar a confiabilidade de informações" pode, portanto, ser considerado um programa de eficiente, mas ainda há a necessidade de aperfeiçoamentos a serem nele realizados para garantir, de forma ainda mais efetiva, o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo que o constitui.

A eficiência do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" também foi avaliada a partir das sondas aplicadas e realizadas pelos alunos ao longo do Programa.

Tais sondas eram constituídas por textos em que eram apresentadas cinco ocorrências de falácias. Era solicitado aos aprendizes indicarem quais os trechos que eles identificavam como equivocados, descreverem o tipo de erro e os nomearem, caso soubessem o nome do tipo de erro apresentado. A avaliação do desempenho dos aprendizes nas sondas aplicadas ao longo do Programa revelou dois aspectos do Programa. Inicialmente, houve uma gradação em relação a quanto cada um dos comportamentos medidos na sonda foram desenvolvidos. No geral, os aprendizes desenvolveram o comportamento "indicar o trecho constituído por falácias" e desenvolveram, em menor grau, os comportamentos "descrever o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomear corretamente a ocorrência da falácia". Em relação ao desenvolvimento desses comportamentos, é possível concluir que o Programa de ensino é eficiente para desenvolver o primeiro desses comportamentos, mas os outros, nem tanto.

Outro aspecto do Programa revelado pela avaliação dos resultados das sondas consiste na relação de dependência entre as classes de comportamentos-objetivo selecionadas para o Programa. Tais classes de comportamentos foram seqüenciadas a partir da construção do sistema comportamental construído da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Mas não basta supor ou propor a relação existente entre as classes de comportamentos constituintes de um sistema comportamental; tais relações necessitam ser verificadas. O desenvolvimento do comportamento "indicar o trecho constituído por falácias" nas sondas aplicadas ao longo do Programa mesmo sem ter sido realizada intervenções diretas para desenvolver esse comportamento, possibilita concluir que os comportamentos-objetivo do Programa constituem efetivamente classes de comportamentos pré-requisito da classe de comportamento elencada como objetivo final do Programa: a classe de comportamentos "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

A eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" foi medida a partir de entrevista com os aprendizes do Programa cinco meses após o término dele. A partir de tal entrevista, quatro aprendizes do Programa explicitaram múltiplas implicações e contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em suas vidas cotidianas, acadêmicas ou

profissionais, entre elas, a generalização dos comportamentos-objetivo desenvolvidos nos encontros do Programa para outros contextos de sua vida, o desenvolvido de outros comportamentos que não foram objeto direto de intervenção durante o Programa e o desenvolvido de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" por pessoas que constituem o círculo social dos aprendizes do Programa e que, obviamente, não foram aprendizes do Programa. Todas essas implicações, ainda que tenham sido explicitadas por meio de observação indireta, revelam implicações que possibilitam caracterizar o Programa de ensino "Avaliar a confiabilidade de informações" como um programa eficaz, mesmo que possam ainda ser realizados aperfeiçoamentos de diferentes tipos no Programa.

14.2. A eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade" são determinadas pelos pressupostos da Programação de ensino

A elaboração, aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" teve como objetivo precípuo o desenvolvimento dos comportamentos dessa classe, comportamentos cuja apresentação viabilizam a pessoa que os apresenta distinguir informações confiáveis daquelas que não o são? A partir da avaliação da eficiência e eficácia do Programa, é possível concluir que grande parte das classes de comportamentos constituintes da classe geral foram desenvolvidas. Mas o que determinou o grau de eficiência e eficácia de tal Programa de ensino? Os aspectos que mais diretamente podem ser citadas para responder a essa pergunta são relacionados aos princípios, pressupostos e fundamentos da Programação de ensino, que embasaram a elaboração do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações"

O processo "programação de ensino" tem como um de seus pressupostos que os processos de ensino e de aprendizagem necessitam ser constituídos pelo ensino de comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes e não pelo ensino de respostas verbais que geralmente

consistem na reprodução do que outra pessoa falou (Keller, 1972; Skinner, 1972; Botomé, 1981; Nale, 1998; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001). Botomé (1985b) ainda apresenta uma pertinente contribuição em relação a esse pressuposto da Programação de ensino ao evidenciar que os comportamentos a serem desenvolvidos em processos de ensino e aprendizagem são aqueles a serem apresentados no contexto ambiente e profissional dos aprendizes e que resolvem as situações-problema com os quais tais aprendizes lidam. O pressuposto da Programação de que aquilo que cabe ser ensinado aos aprendizes de um Programa são comportamentos a serem apresentados por eles no seu contexto cotidiano e profissional e que resolvem as situações-problema com as quais os aprendizes lidam evidencia, na mesma direção que Paulo Freire (1977, 1981), que a concepção de ensino na qual os aprendizes são capacitados (quando o são) a reproduzir informações a respeito do mundo é relacionada ao desenvolvimento de uma parcela muito pouco promissora dos tipos de processos que podem ser desenvolvidos em processos de ensino e de aprendizagem. Tal pressuposto constituiu uma das características básicas do Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe "avaliar a confiabilidade de informações" e que provavelmente garantiu o alto grau de eficiência e eficácia desse programa.

Outros aspectos constituem pressupostos e fundamentos da Programação de ensino e parecem ter determinado o grau de eficiência e eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". A proposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral constitui um desses aspectos. A identificação de classes de comportamentos foi realizada a partir de duas obras específicas: a) o capítulo *A enciclopédia de falácias*, de Sergio Navega (2005; e b) a apêndice da dissertação de mestrado desenvolvida por De Luca (2008) na qual, por sua vez, o autor identificar comportamentos constituintes da classe geral a partir do capítulo *Criando conhecimento através de argumentação*, também de Sergio Navega (2005).

Por si só, o processo de derivar classes de comportamentos a partir da literatura constitui um relevante procedimento, pois possibilita integrar informações de diferentes naturezas. O livro de Sergio Navega (2005), por exemplo, pode ser classificado como uma obra de Lógica

instrumental e a proposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", um exame de natureza comportamental. Além disso, a descoberta de tais classes de comportamentos aumentou a clareza a respeito dos processos comportamentais que constituem a classe geral. Além do aumento da clareza a respeito desses processos comportamentais, outra relevante decorrência produzida pelas descobertas dos comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" consistiu no aumento da probabilidade de planejamento de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral.

Outra pertinente decorrência da descoberta de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" é constituída pela probabilidade de organizar tais classes de comportamentos em um sistema comportamental. A elaboração de tal sistema (Capítulo 4), para a qual foram utilizados os critérios de abrangência utilizados por Kienen (2008) e Viecili (2008) e que foram, por sua vez, derivadas de categorias desenvolvidas por Botomé (1975) e Mechner (1974 – data aproximada) aumenta ainda mais a clareza a respeito do que constitui a classe geral "avaliar a confiabilidade de informações", viabilizando a proposição de outras classes de comportamentos. Além disso, a partir da organização do sistema comportamental, foi produzido alto grau de clareza das relações entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral, possibilitando ao professor decidir as classes de comportamentos que necessitam adquirir a função de comportamentos-objetivo em um Programa de contingências de ensino.

Com base no sistema comportamental organizado da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", foi possível seqüenciar tais comportamentos para ensino. Uma vez que a organização de um sistema comportamental representa as relações de dependência entre as classes de comportamentos constituintes de uma classe geral, o seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" foi realizada prioritariamente sob controle da relação de dependência entre as classes de comportamentos ou, em outras palavras, pelo critério "seqüência lógica", caracterizado por Botomé (1996b). Por meio desse critério, cuja importância é também destacada por meio de outras

palavras em texto desenvolvido por Teaching Machines Incorporated (1961), Sidman (1985), Matos (2001), entre outros, o seqüenciamento das classes de comportamentos a serem desenvolvidas em um Programa de Ensino é feito de modo gradual, por meio dos comportamentos pré-requisito que constituem outros comportamentos mais abrangentes. O ensino por meio de comportamentos pré-requisito da classe geral que constitui o objetivo do Programa de ensino aumenta a probabilidade de eficiência e eficácia do Programa e viabiliza, inclusive, a verificação experimental da relação de dependência entre as classes de comportamentos constituintes da classe geral.

A análise dos comportamentos-objetivo constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" produziu alto grau de clareza a respeito do que constitui cada uma das classes de comportamentos-objetivo. Tal etapa é constituída pela especificação das classes de estímulos antecedentes, da classe de respostas e das classes de estímulos conseqüentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral (Botomé & Kubo, 2007). Ao ser realizada com as classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" (Capítulo 6), a especificação dos componentes viabilizou a realização de outra etapa constituinte do processo "programação de ensino": planejar contingências de ensino para desenvolver os comportamentos-objetivo (Capítulo 7). A realização dessas duas etapas constituíram variáveis fundamentais para o alto grau de eficiência e eficácia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", uma vez que o planejamento das contingências de ensino constitui as variáveis mais diretamente relacionadas ao desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos que constituiu a "gênese" do programa de ensino. O desenvolvimento dos comportamentos-objetivo pelos aprendizes do Programa indica que o planejamento das contingências de ensino consistiu em variável determinante para o grau de eficiência e eficácia do programa.

A avaliação contínua do desempenho dos aprendizes ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" é outro pressuposto da Programação de ensino que constituiu relevante variável determinante da eficiência e da eficácia dele. Em consonância com o que é destacado por Botomé e Rizzon (1997), "medir o desempenho" dos alunos é um processo insuficiente para garantir o "sucesso" de um

programa de ensino. Tal processo (“medir desempenho”) é constituído apenas pela atribuição de um valor (uma nota ou qualquer outro tipo de classificação arbitrária) ao desempenho do aprendiz. É necessário realizar um processo mais abrangente que esse: “avaliar aprendizagem”, constituído pelo processo em que, após o professor atribuir um valor ao desempenho do aprendiz, cabe a ele oferecer condições suficientes para que o aprendiz desenvolva os comportamentos selecionados como “objetivos de ensino”. A necessidade do processo “avaliar aprendizagem” (em oposição ao “medir desempenho”) é evidenciada a partir dos dados relativos aos desempenhos dos aprendizes (Capítulo 11), uma vez que o desenvolvimento de grande parte deles só foi possível a partir de avaliação continuamente realizada pelo professor das ocorrências dos comportamentos-objetivo apresentadas pelos aprendizes.

Além disso, a avaliação da eficiência e da eficácia do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações” foi realizada a partir de procedimentos experimentais que objetivaram garantir alto grau de fidedignidade dos dados indicadores da eficiência e eficácia do Programa. Essa foi uma das funções do delineamento experimental proposto e realizado no Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”. O delineamento realizado para avaliar o desenvolvimento de cada um dos comportamentos-objetivo do Programa possibilitou avaliar, de uma maneira inequívoca, se e quanto cada um desses comportamentos foi desenvolvido por meio das condições de ensino oferecidas ao longo dos encontros que constituíram o Programa de contingências. O uso de sondas como parte do delineamento experimental, por sua vez, possibilitou revelar que as classes de comportamentos selecionadas e seqüenciadas como comportamentos efetivamente constituem classes de comportamentos menos abrangentes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”, já que o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo dos encontros do programa determinou aumento da quantidade de acertos dos aprendizes nas sondas (Capítulo 12).

A avaliação da eficácia do programa realizada por meio de entrevista cinco meses após o programa possibilitou revelar o quanto o Programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos constituintes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações” é,

não apenas eficiente, mas também eficaz. Tal eficácia é evidenciada pela generalização dos comportamentos-objetivo para contextos cotidianos, acadêmicos e profissionais, pelo desenvolvimento de comportamentos que não foram objeto direto de ensino ao longo do programa e o desenvolvimento de comportamentos relacionados à avaliação da confiabilidade de informações por outras pessoas que não os aprendizes do programa (e por meio de intervenções feitas pelos aprendizes). Obviamente, tanto a eficiência quanto a eficácia do Programa variam ao longo de graus, sendo o Programa mais eficiente e eficaz para alguns comportamentos-objetivo específicos que para outros. Além disso, o fato de a eficácia ter sido avaliada por meio de observação indireta por meio de entrevista indica a necessidade de certa cautela a respeito da fidedignidade das implicações e contribuições das aprendizagens desenvolvidas no Programa na vida cotidiana e profissional dos aprendizes, indicadas por eles próprios.

A realização de todas essas etapas de elaboração, aplicação e avaliação da eficiência e da eficácia de um programa de ensino viabilizou ao Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" ser um importante avanço no conhecimento existente a respeito de cursos ou programas de ensino cujo objetivo é o ensino de comportamentos básicos constituintes da classe geral (são exemplos: Capecchi & Carvalho, 2000; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Silva, 2003; Rodrigues & Leitão, 2002; De Chiaro, & Leitão, 2005; Pereira Neto & Leitão, 2005; Ribeiro, 2009). A descoberta das classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" é um aspecto pouco enfatizado nessa literatura e que, ao constituir o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", configura uma importante contribuição dele. Outra importante contribuição consiste na proposição planejada de contingências de ensino para desenvolver as classes de comportamentos constituintes da classe geral. Além disso, a verificação experimental do desenvolvimento de tais classes de comportamentos-objetivo constitui aspecto que aumenta a fidedignidade do conhecimento produzido a respeito do Programa "avaliar a confiabilidade de informações", aumentando a probabilidade de aplicação do Programa e de replicação do processo de produção de conhecimento a respeito dele.

Outro pressuposto da Programação de ensino concretizado no Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar a confiabilidade de informações" é constituído pela mudança no papel do professor (Skinner, 1972; Botomé, 1981b; Kubo e Botomé, 2001). Tal mudança não constitui uma mudança para qualquer direção. Mas, sim, uma mudança que amplia as atribuições e as responsabilidades de um professor em um programa de ensino. Em um programa de ensino, as atenções necessitam estar orientadas para o comportamento dos aprendizes e, portanto, o comportamento deles é mais importante que o comportamento do professor. Entretanto, em vez de isso representar uma diminuição da importância do papel do professor, ela configura um aumento disso, uma vez que a responsabilidade precípua pelo desenvolvimento das aprendizagens a serem desenvolvidas em um programa de ensino é do professor.

Em um programa de ensino, o papel do professor não se resume ao papel de "apresentar informações" e, posteriormente, "avaliar a capacidade dos alunos de reproduzirem o discurso apresentado pelo professor". Cabe ao professor, além de elaborar o programa de ensino, construir as contingências de ensino planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo. Essas foram duas atribuições do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Mas, além dessas, ainda coube ao professor um outro papel: o de mediador das aprendizagens desenvolvidas pelos aprendizes a partir das interações estabelecidas entre o professor e os aprendizes e entre os aprendizes. Tal atribuição indica a necessidade de o professor planejar algumas das características gerais da interação que irá estabelecer com os aprendizes do programa de ensino, de modo a sempre se comportar sob controle do aumento da probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do programa de ensino. Essas são alguns dos pressupostos e fundamentos da Programação de ensino que muito provavelmente determinaram seu grau de eficiência e eficácia.

14.3. O desenvolvimento de um programa de ensino necessita ser constituído por avaliações e aperfeiçoamentos constantes em relação ao que foi planejado

Quando realizado sob controle dos comportamentos dos aprendizes, é provável que o planejamento de um Programa de ensino sofra modificações. No início de um processo de programação de ensino, portanto, vale a pena estabelecer contrato social com os aprendizes aventando a possibilidade de modificações de alguns aspectos constituintes do Programa de ensino. Algumas modificações em relação ao que foi planejado, foram realizadas no Programa de contingências de ensino de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações". Uma delas consistiu na inclusão de um encontro para o Grupo Psicologia, especificamente para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento". A necessidade disso decorreu do fato de que os aprendizes do grupo não terem distinguido uma ocorrência de explicação de uma ocorrência de um argumento, confundindo tais conceitos.

Essa "indiscriminação" provavelmente ocorreu pelo fato de não ter sido realizado o desenvolvimento de algumas classes de comportamentos menos abrangentes necessárias para desenvolver o comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento". Um argumento é constituído por dois tipos distintos de informações: as premissas e uma conclusão (Copi, 1981; Mortari, 2001; Navega, 2005). Em um argumento sólido, as premissas constituem informações sob controle de referentes. Elas constituem produtos de respostas de "tato", caso sejam consideradas as categorias de comportamental, descritas por Skinner (1978) e por Sério e Andery (2004). A conclusão de um argumento, por sua vez, são respostas verbais que decorrem das premissas. Considerando as categorias de comportamento verbal, a conclusão de um argumento é uma resposta intraverbal, resposta sob controle de outra resposta verbal. Em contrapartida, uma explicação é constituída por dois tipos de informações: uma resposta verbal sob controle de referentes e hipóteses que objetivam explicar o processo a que tal resposta verbal se refere. A distinção das relações de controle envolvidas nas respostas verbais constituintes de argumentos e de explicações não consistiu uma classe de comportamentos descobertas por meio da derivação de classes de comportamentos das obras

utilizadas como fonte de informação e, por decorrência, não foi uma classe de comportamentos selecionada como objetivo de ensino. Após as dificuldades apresentadas pelos aprendizes do Grupo Psicologia na identificação de ocorrências de argumentos, tal distinção foi realizada (Tabela 11.19) como uma condição de ensino em um encontro específico para caracterizar o que é um argumento. A partir do desenvolvimento da classe de comportamentos "distinguir argumentos de explicações", o comportamento-objetivo "caracterizar o que é um argumento" foi efetivamente desenvolvido pelos aprendizes do Grupo Psicologia, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamentos a serem realizados no Programa de ensino em relação ao que foi planejado.

Outra modificação substancial realizada nos dois grupos consistiu no aumento da quantidade de encontros. Inicialmente, foram planejados 10 encontros para a realização do Programa (Capítulo 5). Entretanto, a quantidade de comportamentos-objetivo que constituiu cada um dos encontros e a complexidade deles determinou a necessidade de aumento da quantidade de encontros. Ao final, o Grupo História foi constituído por 13 encontros; o Psicologia, por 15. O aumento na quantidade de encontros reitera a necessidade de um programa de ensino ser avaliado constantemente ao longo de sua realização e ser aperfeiçoado com base nos resultados dessa avaliação. Muito mais do que indicar problemas no planejamento do programa de ensino, o aperfeiçoamento do programa consiste em um processo que aumenta a probabilidade de desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa, uma vez que tais modificações necessitam ser realizadas com base em características do desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento contínuo do Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" viabilizou também a avaliação da função dos comportamentos-objetivo em cada um dos encontros. A função dos comportamentos-objetivo nos encontros de um programa de ensino é modificada ao longo dele. Em alguns encontros (ou atividades entre os encontros), por exemplo, um comportamento-objetivo é apenas medido, de modo a ser caracterizado o repertório comportamental dos aprendizes em relação a ele. Em encontro posterior, o mesmo comportamento-objetivo é aquele cujo desenvolvimento é o objetivo principal de um encontro específico. Em

encontros posteriores, são construídas condições para que ocorrências do mesmo comportamento-objetivo sejam apresentadas, mas apenas para conferir a aprendizagem desse comportamento-objetivo. Essa avaliação das funções dos comportamentos-objetivo em cada um dos encontros do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" consistiu em outra modificação substancial realizada nesse programa, aumentando ainda mais a clareza das contingências para desenvolver as classes de comportamentos constituintes da classe geral. Em síntese, as modificações realizadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir de avaliações continuamente feitas sobre múltiplos aspectos que o constituem, consiste em uma classe de variáveis determinante do grau de eficiência e eficácia dele.

14.4. Possibilidades de aperfeiçoamento a serem realizadas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" a partir da avaliação de sua eficiência e de sua eficácia

Um dos princípios básicos das intervenções realizadas com base nos pressupostos e fundamentos da Análise Experimental do Comportamento consiste na avaliação de seus trabalhos. O próprio adjetivo "experimental" indica essa característica básica do trabalho de analistas do comportamento. O caráter experimental do trabalho a ser realizado pelos analistas do comportamento indica a necessidade de esse profissional avaliar continuamente se as intervenções por ele realizadas produzem os resultados que orientaram sua intervenção. Obviamente, avaliar uma intervenção envolve também o aperfeiçoamento dela a partir dos resultados produzidos. O Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" pode ser considerado um programa eficiente e eficaz, apesar de a eficiência e eficácia dele variar de acordo com as classes de comportamentos que foram por ele desenvolvidas. Com base nisso, parece haver possibilidade e necessidade de realização de alguns aperfeiçoamentos nesse Programa de contingências de ensino para desenvolvimento de comportamentos.

As classes de comportamentos que viabilizaram a construção do programa de ensino foram derivadas do livro *Pensamento crítico e*

argumentação sólida, obra de Sergio Navega (2005), uma obra introdutória de Lógica Instrumental. A escolha dessa obra foi realizada sob controle do fato de ela ser introdutória e, portanto, viabilizar a elaboração de um programa de ensino introdutório, como o foi o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações". Nesse sentido, a escolha da obra de Sergio Navega como fonte de informação para derivar classes de comportamentos pode ser avaliada como uma decisão acertada. A partir da primeira avaliação do Programa de ensino, parece haver a possibilidade de complementação do Programa de ensino com classes de comportamentos mais complexas do que aquelas que puderam ser propostas a partir da obra de Sergio Navega. Portanto, uma das possibilidades de aperfeiçoamento do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" consiste na complementação das classes de comportamentos-objetivo que constituíram o Programa a partir da proposição de classes de comportamentos mais complexas.

Uma possibilidade para complementar as classes de comportamentos-objetivo do Programa consiste na derivação dessas classes em uma obra mais complexa e menos introdutória do que a obra de Navega. *O livro Pensamento crítico: o poder da Lógica e da argumentação*, de Walter Carnielli e Richard L. Epstein (2010) constitui uma possibilidade. Uma das contribuições dessa obra em relação a de Sergio Navega (2005) é o exame que os autores realizam a respeito de argumentos constituídos por proposições de naturezas distintas. Ao avaliar a confiabilidade de ocorrências de argumentos, a pessoa que o avalia necessita ficar sob controle das características das proposições que os constituem, uma vez que essa é uma característica que determina a validade e a correção de argumentos. Tal aspecto não foi objeto de exame no Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações" e a inclusão de classes de comportamentos-objetivo que garantissem isso consiste em um possível (talvez necessário) aperfeiçoamento a ser realizado no Programa. Outra obra que pode ser utilizada como fonte de informação para derivar outras classes de comportamentos é a obra *Como mentir com estatística*, de Darrell Huff (1973), em relação ao qual, obviamente, provavelmente podem ser derivadas classes de comportamentos para avaliar informações baseadas em dados estatísticos.

Outros aperfeiçoamentos a serem realizados no Programa são constituídos pelo planejamento de condições adicionais para aquelas

classes de comportamentos-objetivo que não foram efetivamente desenvolvidas pelos aprendizes do Programa. Alguns exemplos consistem nas classes de comportamentos "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-las", "avaliar as premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las" (Capítulo 11) ou nas duas classes de comportamentos que foram medidas nas sondas e que não foram efetivamente desenvolvidas: "descreve o erro apresentado na ocorrência da falácia" e "nomear ocorrências de falácias" (Capítulo 12). Outra possibilidade para garantir o desenvolvimento dessas classes consiste na apresentação de mais oportunidades (e, conseqüentemente, mais conseqüências informativas a serem apresentadas pelo professor) para os aprendizes apresentarem ocorrências desses comportamentos-objetivo. Ainda outros possíveis aperfeiçoamentos a serem realizados no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" consiste na seleção de classes de comportamentos-objetivo constituintes das classes gerais "demonstrar erro apresentado em ocorrências de falácias" e "contra-argumentar" e no planejamento e construção de contingências de ensino para desenvolvê-las. Por fim, outro aperfeiçoamento a ser realizado consiste na complementação da análise das classes de comportamento-objetivo com base nas informações apresentadas pelos aprendizes do Programa nas entrevistas em que eles apresentaram contribuições e implicações da participação deles no Programa em diferentes âmbitos de suas vidas.

Os procedimentos metodológicos também constituem aspectos que podem ser aperfeiçoados em aplicações futuras do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações". Entre os aperfeiçoamentos metodológicos a serem realizados, estão a verificação das hipóteses levantadas a partir da relação entre características das contingências planejadas e executadas e as características do desenvolvimento do desempenho dos aprendizes. Uma delas consiste na avaliação do grau de dificuldade dos exercícios solicitados aos alunos. Por exemplo, o desenvolvimento do desempenho dos aprendizes foi tão irregular nas oportunidades em que eles apresentaram ocorrências do comportamento-objetivo "distinguir conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos" que provavelmente a variável crítica que determinou essa irregularidade consistiu no grau de dificuldade, provavelmente distinto, dos exercícios oferecidos aos aprendizes. Manejar o grau de dificuldade dos exercícios solicitados consiste em

uma das possibilidades de aperfeiçoamento metodológico do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações".

Outra possibilidade de aperfeiçoamento consiste em avaliar a eficácia do Programa por meio de outras modalidades de observação que não a observação indireta por meio de depoimentos. Uma possibilidade (que chegou a ser planejada, porém, não executada) consiste na observação de ocorrências do comportamento-objetivo por meio de observação indireta por meio de produtos. Tal observação poderia ser realizada por meio de trabalhos acadêmicos construídos pelos aprendizes do Programa alguns meses após o término dele. Em tais trabalhos, poderia ser verificado o grau de confiabilidade das informações que os aprendizes estão apresentando. Isso diminuiria possíveis distorções entre as respostas verbais dos aprendizes acerca das contribuições produzidas pelas aprendizagens desenvolvidas no Programa em suas vidas profissional e cotidiana e as contribuições que efetivamente foram produzidas por tais aprendizagens. Tal avaliação constituiria um complemento em relação ao tipo de avaliação realizada no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" e aumentaria o grau de fidedignidade do trabalho ora desenvolvido.

Outra possibilidade de aperfeiçoamento de aspectos metodológicos do Programa de contingências para ensino de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consiste na avaliação da relação de determinação da interação entre os aprendizes dos grupos entre si sobre o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo do Programa. O fato de o Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ter sido realizado em grupo constitui, por vários motivos, uma grande "riqueza". Um deles é a possível interferência da interação entre os aprendizes do Programa e o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo. Outro aspecto que o fato do Programa ter sido planejado e executado em ambiente coletivo (apesar da avaliação da aprendizagem ter sido feita individualmente) consiste no fato de que parte das classes de estímulos conseqüentes constituintes dos comportamentos-objetivo são constituídas por mediação social. Entretanto, na avaliação da eficiência e da eficácia do Prorgama "Avaliar a confiabilidade de informações", tais processos não foram devidamente investigados, o que constitui uma variável interveniente da eficiência e eficácia do Programa e indica a necessidade, conseqüentemente, de tal classe de variáveis ser melhor

investigada em aplicações futuras do Programa de contingências "Avaliar a confiabilidade de informações".

O Programa de contingências de ensino para desenvolver classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" consiste em um programa eficiente e eficaz. A eficiência e eficácia do Programa foram determinadas provavelmente pela elaboração de tal programa ter sido feita sob orientação dos princípios e pressupostos da Análise Experimental do Comportamento. Ao desenvolver classes de comportamentos que viabilizam as pessoas a avaliarem a confiabilidade de informações, é aumentada a probabilidade de essas pessoas distinguirem informações confiáveis daquelas que não o são, o que inclui aumento da probabilidade de elas identificarem ocorrências de falácias de diferentes tipos. A decorrência provável disso na vida das pessoas que desenvolvem tal classe de comportamentos consiste na probabilidade de elas comportarem-se sob controle exclusivo de informações confiáveis e de tomarem decisões mais acertadas para si e para os outros.

REFERÊNCIAS

Andery, M. A. & Sério, T. M. A. P. (2004) Comportamento verbal. Em: T. M. Z. P. Sério; M. A. Andery; P. S. Gioia & N. Micheletto. *Controle de estímulos e comportamento operante* (Pp. 113-137). São Paulo: EDUC.

Baer, D. (1973). In the beginning there was the response. In E. Ramp. & G. Semb (Orgs.) *Behavior analysis:areas of research and application* (pp. 16-30). New Jersey: Prentice Hall.

Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes.

Botomé, S. P. (s/d) Avaliação da aprendizagem como condição de ensino. Não publicado

Botomé, S. P. (1977) Atividades de ensino e objetivos comportamentais no ensino: no que diferem? Não publicado.

Botomé, S. P. (1978) Dividir uma seqüência de aprendizagem em unidades para desenvolver um programa de ensino. Texto escrito como roteiro de trabalho para alunos do curso de Especialização em análise e programação de condições de ensino, desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, de 1978 e 1980. Não publicado.

Botomé, S. P. (1981a) Condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento-objetivo. Não-publicado.

Botomé, S. P. (1981b) Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo. Não publicado.

Botomé, S. P. (1985a) Educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais. Não publicado.

Botomé, S. P. (1985b) O problema dos falsos “objetivos de ensino”. Em

S. P. Botomé *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. pp. 102 – 122.

Botomé, S. P. (1996a) Repertório de entrada dos aprendizes para um programa de ensino. Não publicado.

Botomé, S. P. (1996b) Seqüenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: alguns critérios. Não publicado.

Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.

Botomé, S. P. (2001) Sobre a noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes & U. Ziles (Orgs.) *Filosofia: diálogo de horizontes* (Pp. 685-708) Porto Alegre: EDIPUCRS. Caxias do Sul: EDUCS.

Botomé, S. P. & Gonçalves, C. M. C. (1994a) Análise do comportamento de escrever uma dissertação. Não publicado.

Botomé, S. P. & Gonçalves, C. M. C. (1994b) *Redação passo a passo*: um texto programado para auto-aprendizagem de redação. Petrópolis (RJ); Vozes. Caxias do Sul (RS): EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2001) Ciência e Senso-comum: contrastes de duas formas de conhecer como recursos para construção de conhecimento no trabalho e na vida cotidiana. Não publicado.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2003) Objetivos de ensino como problema no ensino superior. Não publicado.

Botomé, S. P. & Kubo. O. M. (2004) Por que a Análise do Comportamento inclui a experimentação como parte de seu nome: Análise Experimental do Comportamento? Texto didático, não publicado, para o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2007) Explicitar as características específicas dos três componentes de um comportamento-objetivo de interesse para ensino ou (como proceder para caracterizar os componentes de um comportamento de interesse). Não publicado.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2010) Completar, corrigir e aperfeiçoar as etapas do programa de ensino já elaboradas em função do tempo disponível previsto para o desenvolvimento do programa e de cada uma de suas unidades. Roteiro de trabalho utilizado no Módulo Produção de aprendizagem, da Linha Análise do Comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

Botomé, S. P. & Rizzon, L. A. (1997) Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, *30*(1), 7-34.

Botomé, S. P. & Souza, D. G. (1982) Linguagem: uma classe comportamental com múltiplas funções. São Carlos (SP): Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.

Botomé, S. S. & Kienen, N. (2008) *Análise e modificação do comportamento*. Palhoça: UnisulVirtual.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado

Botomé, S. S. (2009) *Classes de comportamentos que compõem a sub-etapa "segmentar fluxo de eventos para compor figuras de quadrinhos" do processo comportamental "produzir história em quadrinhos"*. Dissertação de mestrado não concluída. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Botomé, S. S., De Luca, G. G., Pereira, G. S., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2005). Inveja ou invejar? Componentes constituintes da classe de comportamentos denominada invejar, identificados na literatura. Campinas, SP: *Anais do XIV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, p. 604.

Capecchi, M. C. V. M. & Carvalho, A. M. P. (2000) Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a dez anos. *Investigações em Ensino de Ciências*, *5*(3), p. 171-189.

Capra, F. (1983) *O ponto de mutação*: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix.

Carnielli, W. A. & Epstein, R. L. (2010) *Pensamento crítico*: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel.

Carraher, D. W. (1983) *Senso-crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira.

Catania, A. C. (1999) *Aprendizagem*: comportamento, linguagem e cognição. 4ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou.

Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2011) *Elaboração de programas de ensino*: material instrutivo. São Carlos (SP): EDUFSCar.

D´Agostini, C. L. A. F. (2005) Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

Danna, M. F. & Matos, M. A. (1999) *Ensinando observação: uma introdução*. 4. ed. São Paulo: Edicon.

De Chiaro, S. & Leitão, S. (2005) O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 350-357.

De Luca, G. G. (2008) Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações". Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

De Rose, J. C. (2004) Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. Em: M. M. C. Hübner & M. Marinotti. *Análise do comportamento para a educação*: contribuições recentes (Pp. 103-113). Santo André (SP): ESETec.

Franken, J. V.; Tosi, P. S. C. & Botomé, S. P. (2009) Definições de categorias de observação de objetivos de ensino em planos de ensino e na literatura pertinente. Não publicado.

Freire, P. (1977) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 24ª. ed. São Paulo: Cortez. Editora Autores Associados. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo.

Freitas, L. C. (1987) Análise Experimental do Comportamento aplicada à Educação: um estudo do caso brasileiro. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Não Paulo.

Garcia, M. P. (2009) Classes de comportamentos constituintes de intervenções de psicólogos no subcampo de atuação profissional de Psicoterapia com apoio de cães. Dissertação de mestrado não concluída. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Hall, V. (1975). *Manipulação de comportamento:* aplicações na escola e no lar. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo.

Holland, J. G. & Skinner, B. F. (1975) *A Análise do Comportamento*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo.

Huff, D. (1973) *Como mentir com estatística*. São Paulo: Ediouro.

Hussein, C. L. (1987) Leitura crítica: revisão do conceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia. 39* (3), 108-115.

Kaufman, R. A. (1977) Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnología Educativa*, *3*(1), 84-91.

Keller, F. S. (1972) Adeus, mestre! *Ciência e Cultura, 24*(3), 207-12.

Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1950/1973) *Princípios de Psicologia* – um texto sistemático na ciência do comportamento. 7ª. reimpressão. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária. Coleção Ciências do comportamento.

Kienen, N. (2008) Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômeno e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento para decomposição de comportamentos complexos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Kienen, N. & Viecili, J. (2007) Método - organização de um sistema para identificar e organizar classes de comportamentos profissionais específicas ou intermediárias em relação a uma classe geral de comportamentos. (parte das teses de doutorado apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina). Não publicado.

Kubo, O. M. (2008) Contribuições da Análise do Comportamento para a proposição de objetivos de ensino com base no conhecimento sobre processos comportamentais caracterizados a partir de fontes não comportamentais. II Encontro Paranaense de Análise do Comportamento. *Anais do II Encontro Paranaense de Análise do Comportamento*. Curitiba (PR).

Kubo, O. M. e Botomé, S. P. (2001) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, *5*, 133-171.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2009) Comunicação pessoal realizada em aulas do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa. 18 de março.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2010) Completar, corrigir e aperfeiçoar as etapas do programa de ensino já elaboradas em função do tempo disponível previsto para o desenvolvimento do programa e de cada uma de suas unidades. Roteiro de trabalho utilizado no Módulo Produção de aprendizagem, da Linha Análise do Comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2011) Aspectos cuja variação precisa ser considerada no exame dos componentes de um comportamento de um organismo. Material usado em aulas da Linha de pesquisa Análise do Comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicado.

Leitão, S. (2007) Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão Crítica*, *20*(3), p. 454-462.

Leitão, S. & Almeida, E. G. S. (2000) A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão Crítica*, *13*(3), 351-361.

Lopes, C. E. (2008) Uma proposta de definição de comportamento no Behaviorismo Radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *10*(1), 1-13.

Luiz, E. C. (2008) Classes de comportamentos componentes da classe geral "projetar a vida profissional", organizadas em um sistema comportamental. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Luna, S. V. (1997) O analista do comportamento como profissional da educação. Em: M. Delitti. *Sobre comportamento e cognição*: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental. Vol. II (Pp. 300-307). Santo André (SP): ARBytes.

Matos, M. A. (1990) Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, *42*(8), 585-592.

Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. M. L. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141–165). São Paulo: Cortez Editora.

Mattana, P. E. (2004) Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Meehan, E. J. (1975) *Introducción al pensamiento crítico*. Cidade do México (México): Trillas.

Micheletto, N. (2000) Bases filosóficas da noção da relação funcional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *2*(2), 115–121.

Micheletto, N. & Sério, T. M. A. P. (1993) Homem: Objeto Ou Sujeito Para Skinner? *Temas em Psicologia*, *2*, 11-21.

Millenson, J. R. (1967) *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília (DF): Coordenada.

Mortari, C. A. (2001) *Introdução à Lógica*. São Paulo: Unesp.

Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP, 9*(1), 275 - 301.

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.

Nolt, J. & Rohatyn, D. (1991) *Lógica*. São Paulo: MacGraw-Hill.

Pavlov, I. P. (1927/1984) O conceito de reflexo e sua extensão. Em: Pavlov, I. P. e Skinner, B. F. *Pavlov/Skinner - Textos escolhidos/Contingências de reforço* (Pp. 43 – 49). São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores.

Pavlov, I. P. (1934/1984) O reflexo condicionado. Em: Pavlov, I. P. e Skinner, B. F. *Pavlov/Skinner - Textos escolhidos/Contingências de reforço* (Pp. 51 – 67). São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores.

Pereira, M. E. M.; Marinotti, M. & Luna, S. V. (2004) Em: M. M. C. Hübner & M. Marinotti. *Análise do comportamento para a educação*: contribuições recentes (Pp. 11-32). Santo André (SP): ESETec.

Pereira Neto, F. E. & Leitão, S. (2005) Argumentação e construção do conhecimento: análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de História. V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia do Desenvolvimento: teorias, pesquisas e aplicações. Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 80.

Pinheiro, R. & Leitão, S. (2007) Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(4), 423-431.

Popham, W. J. & Baker, E. L. (1976a) Prática adequada. Em: W. J. Popham & E. L. Baker. *Como planejar a seqüência de ensino* (Pp. 5 – 26). Porto Alegre: Globo.

Popham, W. J. & Baker, E. L. (1976b) O planejamento de atividades de ensino. Em: W. J. Popham & E. L. Baker. *Sistematização do ensino* (Pp. 72 – 83). Porto Alegre: Globo.

Postman, N. & Weingartner, C. (1974) *Contestação: nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Rebelatto, J. R & Botomé, S. P. (1999) *Fisioterapia no Brasil* – fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. São Paulo: Manole.

Ribeiro, D. (1969) *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, R. M. (2009) *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez.

Ribes-Iñesta, E. (1972) *Técnicas de modificação do comportamento*: aplicação ao atraso no desenvolvimento. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica Universitária.

Rodrigues, A. (2011) *Lógica*. Coleção Filosofia: o prazer de pensar. São Paulo, Martins Fontes.

Rodrigues, L. C. & Abreu-Rodrigues, J. (2007) "Falácia da conjunção": definição e variáveis de controle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(4), 433-442.

Rodrigues, S. C. & Leitão, S. L. (2002) A emergência da argumentação como recurso mediador na construção de conhecimentos em uma sala de aula de história. IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. Águas de Lindóia (SP), 132.

Rubano, D. R. (1987) *A leitura na universidade: análise do comportamento de ler como um referencial para a investigação de variáveis*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Não publicado.

Sagan, C. (2005) *O mundo assombrado pelos demônios* – a Ciência vista como uma vela no escuro. 17ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das letras.

Sampaio, A. A. S.; Azevedo, F. H. B.; Cardoso, L. R. D.; Lima, C.; Pereira, M. B. R. & Andery, M. A. P. A. (2008) Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, *12*(1), 151-164.

Santos, G. C. V.; Kienen, N.; Viecili, J.; Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2009) "Habilidades" e "competências" a desenvolver na

capacitação de psicólogos: uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, *13*(1), 131-145.

Sério, T.M.A.P. & Andery, M.A. (2004) Comportamento verbal. Em: Sério, T.M.A.P.; Andery, M.A.; Gioia, P.S. & Micheletto. *Controle de estímulos e comportamento operante* (Pp. 113-137). São Paulo: EDUC.

Sidman, M. (1976) *Táticas de pesquisa científica*: avaliação dos dados experimentais na Psicologia. São Paulo: Brasiliense.

Sidman, M. (1985) Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, *11*(3), 1-15.

Sidman, M. (2003) *Coerção e suas implicações*. Campinas (SP): Livro Pleno.

Silva, E. R. (2002) O desenvolvimento do pensar crítico no desenvolvimento da língua materna. Em: E. R. Silva (Org.) *Texto e ensino* (Pp. 43–68). Taubaté (SP): Cabral – Editora e livraria universitária.

Silva, E. R (2003) O desenvolvimento do senso-crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *3*(1), 57 – 68.

Skinner, B. F. (1953/2003) *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1972) *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária.

Skinner, B. F. (1978) *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo.

Sossai, J. A. (1977) Objetivos operacionais e eficiência da aprendizagem. *Revista de Saúde Pública*, *11*(2), 157-169.

Teaching Machines Incorporated – A Division of Crolier, Incorporated (1961). *Ensino programado*. Não publicado. Traduzido por Silvio Paulo Botomé em 1970 e reeditado na década de 2000, sendo intitulado *Princípios da Programação de ensino*.

Teixeira, A. M. S. (2006). *Análise de contingências em programação de ensino infantil*: liberdade e efetividade na educação. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Teixeira, F. C. (2010). Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com os filhos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000) *Promover o pensamento crítico dos alunos* – propostas concretas para a sala de aula. Porto (Portugal): Porto.

Tognolli, C. (2003) *A falácia genética*: a ideologia do DNA na imprensa. São Paulo: Escrituras.

Tourinho, E. Z. (2006) Relações comportamentais como objeto da Psicologia: algumas implicações. *Interação em Psicologia*, *10*(1), p. 1-8.

Todorov, J. C. (2007) A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*, número especial.

Todorov, J. C. (2012) Sobre uma definição de comportamento. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, *3*(1), 32-37.

Ullmann, L. P. & Krasner, L. (1965) *Case studies in behavior modification*. Halt, Rinehart and Winston: Nova Iorque. Em processo de tradução e editoração por Gabriel Gomes de Luca, Hélder Lima Gusso e Sílvio Paulo Botomé.

Vettorazzi, A.; Frare, E.; Souza, F. C.; Queiroz, F. P.; De Luca, G. G.; Moskorz, L. & Kubo, O. M. (2005) Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*. *9*(2). 357 – 371.

Velasco, P. D. N. (2010) *Educando para a argumentação*: contribuições do ensino da lógica. Belo Horizonte: Autêntica.

Viecili, J. (2008) Classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação

desse profissional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

Whaley, D. L. & Surrat, S. L (1976) *O espírito científico:* um programa para seminários centrados no aluno. Tradução de Maria Amélia Matos. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Zanotto, M. L. B. (2000) *Formação de professores*: a contribuição da Análise do Comportamento. São Paulo: EDUC – Editora da PUC – SP.

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO I

Tabela 1.1. Aspectos cuja variação precisam ser considerados no exame dos componentes de um dado comportamento de um organismo (reproduzida de Kubo & Botomé, 2011) 44

CAPÍTULO II

Tabela 2.1. Etapas 1 a 7 constituintes do procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 77

Tabela 2.2. Etapas 8 a 15 constituintes do procedimento A. De identificação de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 78

Tabela 2.3. Representação do protocolo de observação de possíveis componentes de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 80

Tabela 2.4. Exemplo de resultado da etapa 1 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados 82

Tabela 2.5. Exemplo de resultado da etapa 2 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados 83

Tabela 2.6. Exemplo de resultado da etapa 3 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados 85

Tabela 2.7. Exemplo de resultado da etapa 4 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", produzidos a partir de um dos trechos selecionados 88

Tabela 2.8. Exemplo de resultado da etapa 5 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados 91

Tabela 2.9. Representação do protocolo de identificação e proposição de possíveis nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” 93

Tabela 2.10. Exemplo de resultado das etapas 6 e 7 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados . 95

Tabela 2.11. Exemplo de resultado da etapa 8 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados 97

Tabela 2.12. Representação do protocolo de avaliação e aprimoramento dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação . . 98

Tabela 2.13. Exemplo de resultado da etapa 9 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados 99

Tabela 2.14. Exemplo de resultado da etapa 10 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados 101

Tabela 2.15. Exemplo de resultado da etapa 11 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de em um dos trechos selecionados 102

Tabela 2.16. Exemplo de resultado da etapa 12 do procedimento realizado para identificar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos “avaliar a confiabilidade de informações”, produzidos a partir de um dos trechos selecionados 104

Tabela 2.17. Etapas constituintes do procedimento B. De seleção de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações” 108

Tabela 2.18. Etapas constituintes do procedimento C. De organização das classes de comportamentos constituintes da classe geral em um sistema comportamental, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 110

Tabela 2.19. Etapas constituintes do procedimento D. De análise das classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 119

Tabela 2.20. Representação do protocolo de análise de classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 120

Tabela 2.21. Etapas constituintes do procedimento E. De seqüenciamento das classes de comportamentos constituintes da classe geral a serem ensinadas, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 125

Tabela 2.22. Etapas constituintes do procedimento G. De planejamento de contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral, do método para elaborar programa de contingências para desenvolver classes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 127

Tabela 2.23. Representação do protocolo de explicitação dos componentes das contingências para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 129

CAPÍTULO III

Tabela 3.1. Quantidade total de nomes de classes de comportamentos descobertas a partir de duas fontes de informações 138

Tabela 3.2. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 6 139

Tabela 3.3. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 7 141

Tabela 3.4. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 46 144

Tabela 3.5. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 63 146

Tabela 3.6. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 71 148

Tabela 3.7. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 85 150

Tabela 3.8. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 91 152

Tabela 3.9. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 100 154

Tabela 3.10. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 111 156

Tabela 3.11. Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 137 158

CAPÍTULO IV

Tabela 4.1. Quantidade total de classes de comportamentos constituintes de sete classes gerais de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 195

CAPÍTULO V

Tabela 5.1. Classes de comportamentos constituintes dos objetivos do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo de cada um dos encontros constituintes do Programa 205

Tabela 5.2. Classes de comportamentos constituintes dos objetivos do professor do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" no primeiro encontro. 207

Tabela 5.3. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do segundo encontro . . 208

Tabela 5.4. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do terceiro encontro . . 210

Tabela 5.5. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do quarto encontro . . . 211

Tabela 5.6. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do quinto encontro . . . 213

Tabela 5.7. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do sexto encontro 214

Tabela 5.8. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do sétimo encontro . . . 215

Tabela 5.9. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do oitavo encontro . . . 217

Tabela 5.10. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do nono encontro – Comportamentos Intermediários 1 a 19 219

Tabela 5.11. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do nono encontro – Comportamentos Intermediários 20 a 34 221

Tabela 5.12. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do décimo encontro – Comportamentos Intermediários 1 a 19 223

Tabela 5.13. Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "Avaliar a confiabilidade de informações" elencadas como comportamentos-objetivo do décimo encontro – Comportamentos Intermediários 20 a 34 224

CAPÍTULO VI

Tabela 6.1 Descrição dos componentes da classe geral de comportamento denominada “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos” (adaptado de Botomé e Gonçalves, 1994) 237

Tabela 6.2. Análise do comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)” 239

Tabela 6.3. Análise do comportamento-objetivo “identificar quais são as funções de discursos” 240

Tabela 6.4. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discurso com função informativa” 241

Tabela 6.5. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discurso com função expressiva” 242

Tabela 6.6. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discurso com função diretiva” 243

Tabela 6.7. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos com função informativa” 244

Tabela 6.8. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos com função expressiva” 245

Tabela 6.9. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos com função diretiva” 246

Tabela 6.10. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos” 247

Tabela 6.11. Análise do comportamento-objetivo “identificar quais são os tipos de discursos informativos” 248

Tabela 6.12. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discursos narrativos” 249

Tabela 6.13. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discursos descritivos” 251

Tabela 6.14. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar discursos dissertativos” 252

Tabela 6.15. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos dissertativos” 253

Tabela 6.16. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos narrativos” 254

Tabela 6.17. Análise do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos descritivos” 255

Tabela 6.18. Análise do comportamento-objetivo “Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento” 257

Tabela 6.19. Análise do comportamento-objetivo “Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos” 258

Tabela 6.20. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é um argumento” 259

Tabela 6.21. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que são cada uma das partes que compõe um argumento” 261

Tabela 6.22. Análise do comportamento-objetivo “Identificar quais são as partes que compõe um argumento” 262

Tabela 6.23. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a conclusão de um argumento” 263

Tabela 6.24. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que são as premissas de um argumento” 264

Tabela 6.25. Análise do comportamento-objetivo “Identificar premissas de um argumento em uma ocorrência de um argumento” 266

Tabela 6.26. Análise do comportamento-objetivo “Identificar conclusão de um argumento em uma ocorrência de um argumento” 267

Tabela 6.27. Análise do comportamento-objetivo “Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos” 268

Tabela 6.28. Análise do comportamento-objetivo “Identificar quais são os tipos de argumentos” 269

Tabela 6.29. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar diferentes tipos de argumentos” 270

Tabela 6.30. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar argumentos dedutivos” 272

Tabela 6.31. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar argumentos indutivos” 273

Tabela 6.32. Análise do comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de argumentos indutivos” 274

Tabela 6.33. Análise do comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de argumentos dedutivos” 275

Tabela 6.34. Análise do comportamento-objetivo “Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la” 277

Tabela 6.35. Análise do comportamento-objetivo “Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada” 278

Tabela 6.36. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a suficiência de uma informação” 279
Tabela 6.37. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a representatividade de uma informação” 280
Tabela 6.38. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a exatidão de uma informação” 281
Tabela 6.39. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a autoridade de uma informação” 282
Tabela 6.40. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a clareza de uma informação” 283
Tabela 6.41. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a precisão de uma informação” 284
Tabela 6.42. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a generalidade de uma informação” 285
Tabela 6.43. Análise do comportamento-objetivo “Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo” 286
Tabela 6.44. Análise do comportamento-objetivo “Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado” 287
Tabela 6.45. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a validade de um argumento” 288
Tabela 6.46. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a correção de um argumento” 289
Tabela 6.47. Análise do comportamento-objetivo “Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las” 291
Tabela 6.48. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento” 292
Tabela 6.49. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento” 293
Tabela 6.50. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento” 294
Tabela 6.51. Análise do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a suficiência das premissas de um argumento” 295
Tabela 6.52. Análise do comportamento-objetivo “identificar falácias de diferentes tipos” 297
Tabela 6.53. Análise do comportamento-objetivo “caracterizar falácias de diferentes tipos” 298
Tabela 6.54. Análise do comportamento-objetivo “Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos” 299

CAPÍTULO VII

Tabela 7.1. Exemplo de atividade de ensino planejada coerentemente com as características do comportamento-objetivo "reduzir febre de uma criança por meio de banho" (reproduzido de Botomé, 1981a, p. 5) 311

Tabela 7.2. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar quais são as funções de discursos" 315

Tabela 7.3. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa" 317

Tabela 7.4. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação" 319

Tabela 7.5. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 1 322

Tabela 7.6. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 2 324

Tabela 7.7. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 3 326

Tabela 7.8. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos" 328

Tabela 7.9. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento" 330

Tabela 7.10. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos" e "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento" 332

Tabela 7.11. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 1 334

Tabela 7.12. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 2 336

Tabela 7.13. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Caracterizar falácias de diferentes tipos" 339

Tabela 7.14. Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento-objetivo "Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" 341

CAPÍTULO X

Tabela 10.1. Características dos aprendizes e da família dos aprendizes do Grupo História e do Curso de graduação no qual eles estudam ou estudavam 377

Tabela 10.2. Características da leitura não-acadêmica realizada pelos aprendizes do Grupo História 378

Tabela 10.3. Características dos aprendizes e da família dos aprendizes do Grupo Psicologia e do Curso de graduação no qual eles estudam 379

Tabela 10.4. Características da leitura não-acadêmica realizada pelos aprendizes do Grupo Psicologia 380

Tabela 10.5. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito do conceito "senso-crítico", um conceito relacionado a classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" 382

Tabela 10.6. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Filosofia e Lógica 383

Tabela 10.7. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo História a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Metodologia Científica e Lingüística 384

Tabela 10.8. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito dos conceitos "senso-crítico" e "pensamento crítico", dois conceitos relacionados à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" 385

Tabela 10.9. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Filosofia e Lógica 386

Tabela 10.10. Características do conhecimento dos aprendizes do Grupo Psicologia a respeito de áreas do conhecimento relacionadas à classe de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações": Metodologia Científica e Lingüística 387

Tabela 10.11. Etapas constituintes do procedimento A. De execução das condições facilitadoras de aprendizagem para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 394

Tabela 10.12. Classes de comportamentos-objetivo relativas a funções do discurso, tipos de discurso e argumentos e suas partes constituintes medidas durante entrevista de caracterização de repertório comportamental dos aprendizes, a partir de perguntas acerca desses conceitos 396

Tabela 10.13. Classes de comportamentos-objetivo relativas a critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações e falácias de diferentes tipos medidas durante entrevista de caracterização de repertório comportamental dos aprendizes, a partir de perguntas acerca desses conceitos 397

Tabela 10.14. Etapas constituintes do procedimento B. De avaliação da aprendizagem das classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 399

Tabela 10.15. Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz 400

Tabela 10.16. Exemplo do uso protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz 401

Tabela 10.17. Representação do Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 403

Tabela 10.18. Exemplo de uso do Protocolo para proposição de medidas das ocorrências de comportamentos apresentados pelos aprendizes . 405

Tabela 10.19. Exemplo do uso protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelos aprendizes 407

Tabela 10.20. Etapas constituintes do procedimento C. De avaliação da eficiência do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio de sondas, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 410

Tabela 10.21. Relação de sondas aplicadas no Grupo História 412

Tabela 10.22. Relação de sondas aplicadas no Grupo Psicologia 413

Tabela 10.23. Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 415

Tabela 10.24. Representação do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 416

Tabela 10.25. Exemplo de uso do Protocolo de registro e medida das respostas apresentadas pelo aprendiz nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" para medir as respostas apresentadas pelos aprendizes 418

Tabela 10.26. Etapas constituintes do procedimento D. De avaliação da eficácia do Programa "avaliar a confiabilidade de informações" por meio da identificação de implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos da vida dos aprendizes, do método para aplicar e avaliar eficiência e eficácia do Programa de contingências para desenvolver comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 420

Tabela 10.27. Exemplo da etapa propor categorias de implicações a partir das respostas dos aprendizes a respeito de possíveis implicações das aprendizagens desenvolvidas pelo Programa em diferentes âmbitos de suas vidas em unidades de implicações 424

CAPÍTULO XI

Tabela 11.1. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são as funções do discurso", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 440

Tabela 11.2. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de discursos informativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 444

Tabela 11.3. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 447

Tabela 11.4. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de argumentos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 450

Tabela 11.5. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 452

Tabela 11.6. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 456

Tabela 11.7. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 459

Tabela 11.8. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 467

Tabela 11.9. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 470

Tabela 11.10. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 473

Tabela 11.11. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos narrativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 476

Tabela 11.12. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos descritivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 479

Tabela 11.13. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar discursos dissertativos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 481

Tabela 11.14. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 485

Tabela 11.15. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 488

Tabela 11.16. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que são as premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 491

Tabela 11.17. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos dedutivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 494

Tabela 11.18. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos indutivos", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 497

Tabela 11.19. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 504

Tabela 11.20. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a representatividade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 508

Tabela 11.21. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a exatidão de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 511

Tabela 11.22. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a autoridade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 515

Tabela 11.23. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a clareza de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 518

Tabela 11.24. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a precisão de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 521

Tabela 11.25. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a generalidade de uma informação", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 525

Tabela 11.26. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a validade de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 528

Tabela 11.27. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a correção de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 532

Tabela 11.28. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. . 535

Tabela 11.29. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. . 539

Tabela 11.30. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 542

Tabela 11.31. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos informativos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 551

Tabela 11.32. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos expressivos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 557

Tabela 11.33. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos diretivos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 563

Tabela 11.34. Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções” em discursos com nível médio de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 569

Tabela 11.35. Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções” em discursos com nível alto de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 576

Tabela 11.36. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos dissertativos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 583

Tabela 11.37. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos narrativos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 589

Tabela 11.38. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos descritivos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 594

Tabela 11.39. Valores dos desempenhos relativos a cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos” em discursos com nível alto de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 598

Tabela 11.40. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos”, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 611

Tabela 11.41 Valores dos desempenhos relativos a dois comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência do argumento” em ocorrências de argumentos de nível fácil, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 618

Tabela 11.42. Valores dos desempenhos relativos a três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento” em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 622

Tabela 11.43. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos “Identificar argumentos em conjunto de argumentos com dois argumentos” e “Identificar a conclusão do argumento”, constituintes do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento” em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 628

Tabela 11.44. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento “Identificar as premissas do argumento”, constituinte do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento” em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 629

Tabela 11.45. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "Identificar argumentos em conjunto de argumentos com três argumentos" e "Identificar a conclusão do argumento", constituintes do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 636

Tabela 11.46. Valores dos desempenhos relativos ao comportamento "Identificar as premissas do argumento", constituinte do comportamento-objetivo "distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento" em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 638

Tabela 11.47. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos", em exercícios com duas ocorrências de argumentos dedutivos e duas ocorrências de argumentos indutivos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 644

Tabela 11.48. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos", em exercícios com uma ocorrência de argumento dedutivo e três ocorrências de argumentos indutivos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 646

Tabela 11.49. Valores dos desempenhos relativos a dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 658

Tabela 11.50. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar a validade de argumentos" e "fundamentar a validade do argumento", que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 663

Tabela 11.51. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar a validade de argumentos" e "fundamentar a validade do argumento", que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo", com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 665

Tabela 11.52. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar aceitabilidade das premissas de um argumento" e "avaliar relevância das premissas de um argumento" constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com quatro ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes. 673

Tabela 11.53. Valores dos desempenhos relativos aos comportamentos "avaliar suficiência das premissas de um argumento" e "avaliar refutabilidade das premissas de um argumento" constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com quatro ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 675

Tabela 11.54. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com duas ocorrências de argumentos, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes . . 677

Tabela 11.55. Valores dos desempenhos relativos a quatro comportamentos-objetivo constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las", em exercícios com uma ocorrência de argumento, com ênfase para o valor mínimo desejável a ser atribuído aos comportamentos apresentados pelos aprendizes 679

CAPÍTULO XIII

Tabela 13.1. Tipos de implicações que a participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu, de forma geral, na vida dos aprendizes do Programa, segundo relato desses sujeitos 750

Tabela 13.2. Tipos de processos ou atividades que antes não eram realizados pelos sujeitos do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" e que depois do Programa passaram a ser realizados, segundo relato desses sujeitos 752

Tabela 13.3. Distribuição dos tipos de implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação aos contextos acadêmico e social de suas vidas. 754

Tabela 13.4. Distribuição dos tipos de implicações produzidas pela participação no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação ao contexto profissional de suas vidas. 756

Tabela 13.5. Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: ao ler texto acadêmicos e em discussões ou conversas cotidianas . 759

Tabela 13.6. Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicados pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: ao construir argumentos, ao avaliar argumentos de outras pessoas e ao construir textos ou trabalhos acadêmicos 761

Tabela 13.7. Distribuição dos tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa em relação a diferentes contextos de suas vidas: em sala de aula, ao ler revistas ou jornais e ao ver noticiários 763

Tabela 13.8. Distribuição de outros tipos de contribuições produzidas por aprendizagens desenvolvidas no Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" indicadas pelos aprendizes do Programa 765

Tabela 13.9. Distribuição de tipos de sinalizações de eventuais mudanças percebidas nos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" feitas por pessoas que conhecem os aprendizes, em relação a comportamentos relacionados ao Programa 766

Tabela 13.10. Exemplo de relato de Heloísa, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 767

Tabela 13.11. Exemplo de relato de Paula, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 768

Tabela 13.12. Exemplo de relato de Pedro, um dos aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 769

Tabela 13.13. Exemplo de relato de Patrícia, uma das aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", a respeito de contribuições da participação no Programa em sua vida 770

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Figura 1.1. Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento (reproduzida de Botomé, 2001, p. 701) 40

Figura 1.2. Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos da natureza (adaptado de Botomé e Rosenburg, 1980 e de Botomé e Santos, 1984) (reproduzido de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 239) 49

CAPÍTULO II

Figura 2.1. Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais e características definidoras dessas categorias de acordo com a decomposição das classes de comportamentos profissionais a partir de seus graus de abrangência (reproduzida de Kienen e Viecili, 2007, p. 13 e baseada nos trabalhos desenvolvidos por Botomé, 1975, e Mechner, 1974 – data estimada) 112

Figura 2.2. Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência, reproduzida de Kienen e Viecili (2007, p. 13) e baseada nos trabalhos desenvolvidos por Botomé (1975) e Mechner (1974). Esse diagrama serviu de base para o Protocolo de distribuição de classes de comportamentos constituintes de uma classe geral em níveis de abrangências 115

CAPÍTULO IV

Figura 4.1. Diagrama de decomposição das classes gerais de comportamentos constituintes da classe geral denominada "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes 178

Figura 4.2. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos descritivos", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 180

Figura 4.3. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos descritivos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar informações, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 182

Figura 4.4. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 184

Figura 4.5. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes de comportamentos constituintes da classe "caracterizar diferentes tipos de argumentos", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 186

Figura 4.6. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar argumentos, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 188

Figura 4.7. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a caracterização de diferentes tipos de critérios para avaliar as premissas de um argumento, constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 190

Figura 4.8. Diagrama de decomposição da classe de comportamentos "avaliar ocorrências de discursos dissertativos" com ênfase para as classes relativas a "avaliação de ocorrências da falácia 'da divisão'", constituinte da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", organizadas conforme o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 193

CAPÍTULO XI

Figura 11.1. Representação esquemática da distinção entre eficiência e eficácia com base nos possíveis resultados produzidos por um Programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos 427

Figura 11.2. Um exemplo de delineamento de reversão, adaptado de Miller e Kelley (1994) por Sampaio e colaboradores (2008, p. 156). As linhas pontilhadas indicam mudanças nas condições do experimento: A = condição controle, B = condição experimental 431

Figura 11.3. Um exemplo de delineamento de Linha de Base Múltipla entre comportamentos (figura adaptada de Borstein, Ballack & Hersen, 1977 e reproduzida de Sampaio e colaboradores, 2008, p. 158). Cada quadro indica um comportamento a linha pontilhada indica a introdução da variável independente 432

Figura 11.4. Um exemplo do emprego do delineamento de mudança de critério (figura adaptada de De Luca e Holborn, 1992 e reproduzida de Sampaio e colaboradores, 2008, p. 160). LB = Linha de base ou condição controle) 434

Figura 11.5. Esquema representativo das operações de desenvolvimento de um processo de avaliação de desempenho em um programa de ensino quando o desempenho pode ser correto e completo, incorreto ou incompleto e com necessidade de retorno às condições de ensino ou a condições adicionais de aprendizagem para realizar o desempenho de interesse (Reproduzida de Botomé e Rizzon, 1997) 437

Figura 11.6. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "identificar quais são as funções do discurso" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada 442

Figura 11.7. Graus do desempenho relativo ao comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de discursos informativos" apresentado por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada 445

Figura 11.8. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais são as partes que compõe um argumento" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 448

Figura 11.9. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais são os tipos de argumentos" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e duas oportunidades, respectivamente, nas quais, para Heloísa, a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada e para Patrícia, a primeira oportunidade consiste na linha de base e a segunda constitui desempenho após a condição de ensino oferecida. 451

Figura 11.10. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 454

Figura 11.11. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em duas e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 457

Figura 11.12. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e quarta constituem desempenho após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 460

Figura 11.13. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função informativa" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 468

Figura 11.14. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função expressiva" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e três oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 472

Figura 11.15. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discurso com função diretiva" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 474

Figura 11.16. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discursos narrativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 477

Figura 11.17. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discursos descritivos" apresentadas por duas aprendi-zes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira e a quarta constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 480

Figura 11.18. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar discursos dissertativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 483

Figura 11.19. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é um argumento" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 487

Figura 11.20. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a conclusão de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 490

Figura 11.21. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que são as premissas de um argumento" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 493

Figura 11.22. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos dedutivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 496

Figura 11.23. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar argumentos indutivos" apresentado por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro e cinco oportunidades, em quatro e cinco oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 499

Figura 11.24. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a suficiência de uma informação", apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em seis e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 506

Figura 11.25. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a representatividade de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 510

Figura 11.26. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a exatidão de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 513

Figura 11.27. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a autoridade de uma informação" apresentado por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 517

Figura 11.28. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo "Caracterizar o que é a clareza de uma informação" apresentadas por duas aprendizes do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 520

Figura 11.29. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a precisão de uma informação” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 523

Figura 11.30. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a generalidade de uma informação” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 527

Figura 11.31. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a validade de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 530

Figura 11.32. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a correção de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 534

Figura 11.33. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a aceitabilidade das premissas de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 537

Figura 11.34. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a relevância das premissas de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e a terceira constitui desempenho após a condição de ensino oferecida, sinalizada pela linha vertical tracejada. 541

Figura 11.35. Graus do desempenho das ocorrências do comportamento-objetivo “Caracterizar o que é a refutabilidade das premissas de um argumento” apresentadas por duas aprendizes do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em cinco oportunidades, nas quais a primeira e a segunda consistem na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 544

Figura 11.36. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos informativos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 554

Figura 11.37. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos expressivos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 560

Figura 11.38. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “identificar ocorrências de discursos diretivos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 565

Figura 11.39. Graus do desempenho das ocorrências de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções” em discursos com nível médio de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. Na última linha, cada uma das colunas corresponde a outra função apresentada no discurso além da que predomina no discurso 572

Figura 11.40. Graus do desempenho das ocorrências de cinco comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções" em discursos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em cinco oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 579

Figura 11.41. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos dissertativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em duas e quatro oportunidades, respectivamente nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 586

Figura 11.42. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos narrativos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 591

Figura 11.43. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "identificar ocorrências de discursos descritivos" apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas . 596

Figura 11.44. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos" em discursos com nível alto de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em três e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 604

Figura 11.45. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em cinco e seis oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 614

Figura 11.46. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de uma ocorrência de argumentos” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 620

Figura 11.47. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir as premissas da conclusão de ocorrências do argumento” em ocorrências de argumentos de nível médio de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 624

Figura 11.48. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos” em exercícios com duas ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em seis e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 632

Figura 11.49. Graus do desempenho das ocorrências de três comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “distinguir a conclusão e as premissas de uma ocorrência de argumentos” em exercícios com três ocorrências de argumentos com alto nível de dificuldade, apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três e quatro oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 640

Figura 11.50. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos” apresentadas pela aprendiz Heloísa, do grupo História do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas 649

Figura 11.51. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo “distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos” apresentadas pela aprendiz Patrícia, do grupo Psicologia do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 652

Figura 11.52. Graus do desempenho das ocorrências de dois comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em quatro e cinco oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas . 660

Figura 11.53. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos que constituíram atividades para desenvolver do comportamento-objetivo “avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo” apresentadas por duas aprendizes do programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em cinco e sete oportunidades, respectivamente, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 668

Figura 11.54. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos constituintes do comportamento-objetivo “avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la” apresentadas pela aprendiz Heloísa, do grupo História do Programa “Avaliar a confiabilidade de informações”, em três oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 682

Figura 11.55. Graus do desempenho das ocorrências de quatro comportamentos constituintes do comportamento-objetivo "avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la" apresentadas pela aprendiz Patrícia, do grupo Psicologia do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em seis oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas. 684

Figura 11.56. Percentual de acertos de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz História, do grupo História, do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em dez oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas . 691

Figura 11.57. Percentual de acertos de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" apresentadas pela aprendiz Patrícia, , do grupo Psicologia, do programa "Avaliar a confiabilidade de informações", em dez oportunidades, nas quais a primeira consiste na linha de base e as demais constituem desempenhos após as condições de ensino oferecidas, sinalizadas pelas linhas verticais tracejadas . 694

CAPÍTULO XII

Figura 12.1. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Ingrid, do grupo "História", de três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em sete das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 709

Figura 12.2. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Helena, do grupo "História", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em sete das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 711

Figura 12.3. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Heloísa, do grupo "História", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações 713

Figura 12.4. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Paula, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 715

Figura 12.5. Registro cumulativo da quantidade de acertos do aprendiz Pedro, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em oito das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 717

Figura 12.6. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Patrícia, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" nas nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 719

Figura 12.7. Registro cumulativo da quantidade de acertos da aprendiz Priscila, do grupo "Psicologia", em três comportamentos que constituíram atividades para desenvolver o comportamento "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" em seis das nove sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 721

Figura 12.8. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 723

Figura 12.9. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "indicar corretamente o trecho constituído pela falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 725

Figura 12.10. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 727

Figura 12.11. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "descrever corretamente o erro apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 729

Figura 12.12. Quantidade de acertos das três aprendizes do grupo "História" em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 731

Figura 12.13. Quantidade de acertos dos quatro aprendizes do grupo "Psicologia" em relação ao comportamento "nomear corretamente o tipo de falácia apresentado na ocorrência da falácia", constituinte do comportamento-objetivo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos", nas sondas aplicadas ao longo do Programa "Avaliar a confiabilidade de informações" 733

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume III

FLORIANÓPOLIS

2013

SUMÁRIO DE APÊNDICES

VOLUME III

Apêndice 1 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" identificadas da nova redação dos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informações (Navega, 2005, cap. 5) 849

Apêndice 2 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" selecionadas da segunda fonte de informação (De Luca, 2008, p. 460-478) 1011

Apêndice 3 Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas de acordo com a classe de comportamentos que as abrange 1031

Apêndice 4 Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1102

Apêndice 5 Roteiro de perguntas para caracterização dos sujeitos do programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações" 1152

VOLUME IV

Apêndice 6 Roteiros de trabalho do grupo Psicologia 1159

Apêndice 7 Sondas aplicadas no grupo Psicologia 1525

Apêndice 8 Termo de consentimento livre e esclarecido 1570

Apêndice 9 Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1574

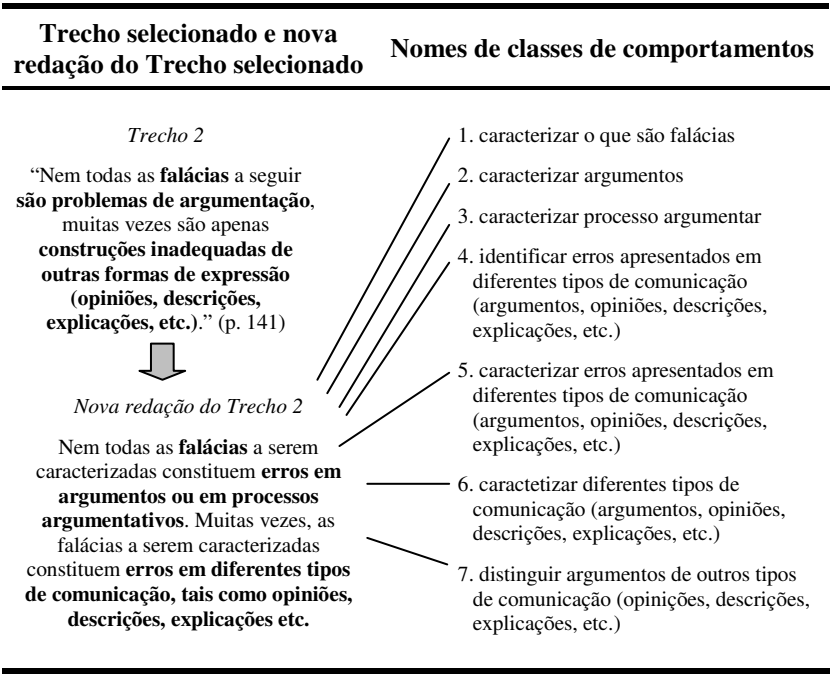
APÊNDICE 1

CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS DENOMINADA "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES" IDENTIFICADAS DA NOVA REDAÇÃO DOS TRECHOS SELECIONADOS DA OBRA UTILIZADA COMO FONTE DE INFORMAÇÕES (NAVEGA, 2005, CAP. 5)

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 1

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 1 "Neste capítulo vou **apresentar uma coleção dos principais formatos de falácias típicas**. **Veremos casos óbvios e simples**, mas também teremos **casos um pouco mais complexos e sutis**." (p. 141) ⇩ *Nova redação do Trecho 1* Neste capítulo, serão **caracterizadas as estruturas básicas dos principais tipos de falácias**. **Serão caracterizadas falácias óbvias e simples**, mas também serão caracterizadas **falácias complexas e sutis**.	1. identificar estrutura **básica** de diferentes tipos de falácias 2. caracterizar estrutura **básica** de diferentes tipos de falácias 3. identificar tipos de falácias com variados graus de complexidade 4. caracterizar tipos falácias com variados graus de complexidade 5. identificar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza 6. caracterizar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 2



Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 3

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 3 "Outros casos, não identificados, foram construídos a partir de personagens, temas e opiniões fictícias, apenas para exemplificar o **formato básico das falácias**. Muitas vezes, preferi deixar em relevância o **nome em latim**, pois são **falácias usualmente conhecidas por essa denominação**." (p. 141) ⇩ *Nova redação do Trecho 3* Alguns exemplos de falácias, não identificadas, foram construídos a partir de personagens, temas e opiniões fictícias, apenas para ilustrar a **estrutura básica das falácias**. Muitas vezes, são apresentados **o nome latino das falácias**, pois **elas são usualmente conhecidas por essa denominação**.	1. identificar estrutura básica de diferentes tipos de falácias 2. caracterizar estrutura básica de diferentes tipos de falácias 3. identificar denominação latina de diferentes tipos de falácias 4. identificar denominações de diferentes tipos de falácias 5. relacionar denominação latina de diferentes tipos de falácias com tais tipos de falácias 6. relacionar denominacão de diferentes tipos de falácias com tais tipos de falácias

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 4

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 4 "Embora o formato deste capítulo sugira que ele deva ser usado como referência enciclopédica, há muitas vantagens em ler o texto inteiro, pois muitas vezes adicionei **casos que vão além da simples descrição das falácias**. Além disso, **muito da arte de argumentar pode ser aprendida por meio da simples observação de casos típicos.**" (p. 141) *Nova redação do Trecho 3* Embora o formato deste capítulo sugira que ele deva ser usado como referência enciclopédica, há muitas vantagens em ler o texto inteiro, pois muitas vezes, pois muitas vezes são apresentados **exemplos que vão além da descrição das falácias**. Além disso, a **capacidade de argumentar pode ser desenvolvida por meio do exame de exemplos típicos de falácias de diferentes tipos**.	1. caracterizar falácias de diferentes tipos

Sub-título: AD HOMINEM

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 5

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 5 "**Ad hominem [sub-título] Esta falácia consiste em referir-se ao oponente de forma pessoal e abusiva por meio de insultos e ataques verbais**. Contudo, **não é simplesmente 'xingar' o oponente, mas usar isso como arma para desacreditar ou reduzir a força de sua argumentação**. Essa **falácia** ocorre naquelas situações **em que se confunde atacar o argumento com atacar a pessoa que o proferiu**." (p. 141) ⇩ *Nova redação do Trecho 5* **A falácia ad hominem consiste na desqualificação da pessoa que apresentou algum argumento**. Contudo, **não é simplesmente desqualificar tal pessoa, mas usar isso como meio para diminuir a confiabilidade da informação que constitui o argumento apresentado por ela**. **Falácias desse tipo** costumam ocorrer em situações em que alguém não **distingue avaliar o argumento apresentado com avaliar a pessoa que o apresentou**.	1. *caracterizar* falácias "ad hominem" 2. identificar *ocorrências* da falácias "ad hominem" 3. identificar desqualificação da pessoa que apresentou algum argumento *4. distinguir o processo de avaliar argumento apresentado por uma pessoa com avaliar a pessoa que apresentou o argumento*

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 6

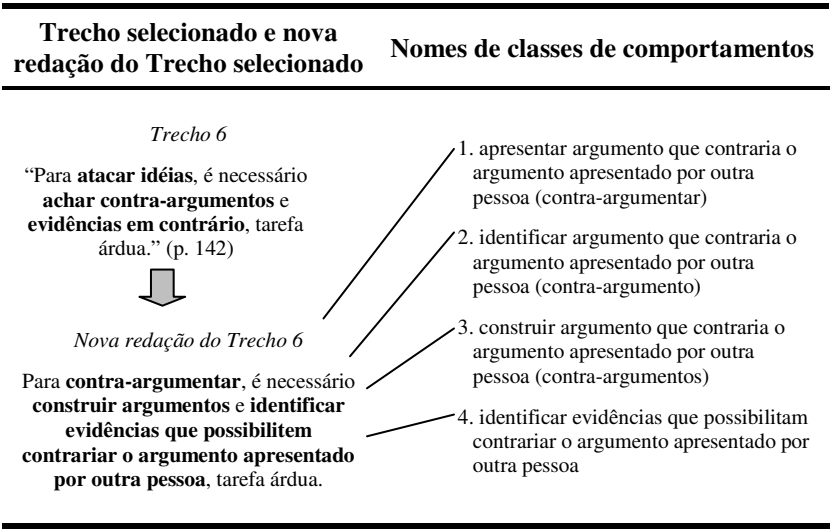


TABELA 3.7

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 7

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 7 "Outro fator que, infelizmente, favorece o uso dos ***ad hominens*** é o **'prazer emocional' obtido pelo atacante**, já que, em geral, **a pessoa atacada se irrita**. Não é raro que **esta irritação faça a pessoa perder o prumo da discussão, partindo também para ataques pessoais**. É claro que **nesta situação vai vencer não aquele que dispõe dos melhores argumentos, mas sim aquele com maior capacidade de maltratar o oponente**." (p. 142) ⇩ *Nova redação do Trecho 7* Outro aspecto que, infelizmente, aumenta a probabilidade de apresentação de **falácias ad hominens** é o **"prazer emocional" apresentado pelo indivíduo que apresenta tal tipo de falácia**, já que, em geral, **a pessoa que foi desqualificada se irrita**. É provável que **essa irritação diminua o controle que a pessoa que foi desqualificada apresentava a respeito do núcleo do que estava sendo debatido**, **aumentando a probabilidade de ela também desqualificar o outro indivíduo**. É claro que **nessa situação**, **o debate argumentativo tende a ser "vencido" não pelo indivíduo que apresente os argumentos mais confiáveis**, mas pelo **indivíduo que consiga desqualificar de maneira mais intensa o outro indivíduo**.	1. identificar falácia "ad hominem" apresentada para o indivíduo que avalia a confiabilidade de informações 2. identificar falácia "ad hominem" apresentada para outros indivíduos (que não o que avalia a confiabilidade de informações) 3. identificar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo durante um debate argumentativo 4. relacionar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo, durante um debate argumentativo, com "argumento" apresentado por tal indivíduo 5. identificar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo 6. relacionar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo com "argumento" apresentado por outra pessoa 7. identificar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo 8. relacionar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) apresentada durante um debate argumentativo com "argumento" apresentado por outra pessoa 9. identificar desqualificação do indivíduo que apresentou algum argumento 10. relacionar diminuição do controle que um indivíduo apresenta a respeito do núcleo de um debate argumentativo com uma ocorrência da falácia "ad hominem" apresentado por outro indivíduo

SUB-TÍTULO : O *ad hominem* **válido: ao testemunho**

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 8

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 8 "O ***ad hominem* válido: ao testemunho** [sub-título]. Há uma maneira de **usarmos a estrutura Ad Hominem de forma válida**: **quando ela faz parte não de um ataque a um argumento, mas sim de um ataque ao testemunho.**" (p. 142) *Nova redação do Trecho 8* O **ad hominem válido: ao testemunho** [sub-título] Há uma maneira de **uso de argumentos constituídos pela estrutura de um argumento ad hominem de maneira correta**: quando a **estrutura de um "argumento" ad hominem é utilizada não em relação ao argumento apresentado por algum indivíduo**, mas sim quando tal **estrutura é utilizada em relação ao testemunho de algum indivíduo**.	1. caracterizar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (cuja estrutura é apropriada) 2. avaliar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo 3. caracterizar estrutura do Ad Hominem, ao ser utilizada em relação ao testemunho de algum indivíduo 4. apresentar argumento que diminui a credibilidade do testemunho apresentado por algum indivíduo, constituído pela estrutura do Ad Hominem 5.distinguir uso apropriado da estrutura básica do Ad Hominem do uso falacioso de tal estrutura

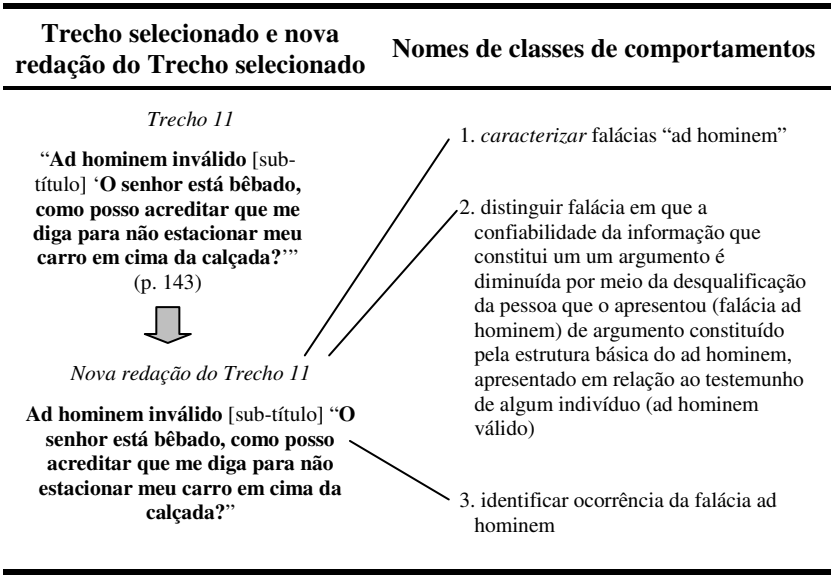
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 9

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 9 "Elegante [sub-título] Responder a **uma citação que ataque a pessoa é sempre considerado um Ad hominem**, mas há **casos em que isto é feito de forma tão elegante e apropriada que é desculpável**." (p. 142) ⇩ *Nova redação do Trecho 9* Elegante [sub-título] **Contrariar um argumento a partir da desqualificação da pessoa que o apresentou** é sempre **considerado um ad hominem**. Mas há **casos em que isso é feito de maneira tão elegante e apropriada que é aceitável**.	1. relacionar desqualificação do indivíduo que apresentou algum argumento com uma ocorrência da falácia Ad hominem 2. avaliar falácia "ad hominem" a partir do grau de elegância com que ela é apresentada 3. identificar argumento contestado a partir da desqualificação da pessoa que o apresentou

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 10

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 10 "**Ad hominem válido** [sub-título] '**O Senhor está bêbado, como posso acreditar que presenciou este distinto cavalheiro roubando aquela senhora**?'" (p. 143) ⇩ *Nova redação do Trecho 10* **Ad hominem válido** [sub-título] "**O Senhor está bêbado, como posso acreditar que presenciou este distinto cavalheiro roubando aquela senhora**?"	1. caracterizar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) 2. avaliar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) 3. distinguir argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) de argumento constituído pela estrutura básica de Ad Hominem, apresentado em relação ao argumento apresentado por um indivíduo (ad hominem inválido) 4. identificar ocorrência de argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido)

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 11



Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 12

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 12 "O ***Ad hominem*** **circunstancial** é uma **falácia que ocorre quando se desconsidera o argumento por causa de motivos ou circunstâncias especiais de quem o proferiu**. Para **saber mais sobre isso**, **veja a falácia Envenenando o poço.**" (p. 143) ⇩ *Nova redação do Trecho 12* O **ad hominem circunstancial é a falácia em que a confiabilidade de um argumento é diminuída devido a "características específicas" de quem o apresentou**. Para saber mais a respeito dessa falácia, vale **caracterizar a falácia Envenenando o poço**.	1. caracterizar falácia "ad hominem circunstancial" 2. identificar ocorrência da falácia "ad hominem circunstancial" 3. caracterizar falácia envenenando o poço

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 13

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 13 "Na verdade, as **falácias Ad hominem** cobrem muitos casos, **todos tendo em comum uma desqualificação do que é dito pelo oponente**. A **falácia 'tu quoque'** (...) também é um **exemplo desse caso**." (p. 143) ⇩ De fato, as **falácias Ad hominem** envolvem diversos tipos de falácias, todos eles tendo **como núcleo a desqualificação de informações constituintes do argumento apresentado por um indivíduo e do indivíduo que o apresentou**. A **falácia "tu quoque"** (...) também é um **tipo de falácia que apresenta tais características**.	1. identificar ocorrência da falácia "ad hominem" 2. identificar desqualificação de informações constituintes de argumento apresentado por um indivíduo e do próprio indivíduo que o apresentou como núcleo das falácias ad hominem 3. identificar ocorrências da falácia "tu quoque" - relacionar a falácia "tu quoque" com falácias "ad hominem" (falácias constituídas pela desqualificação de informações constituintes de argumento apresentado por um indivíduo e do próprio indivíduo que o apresentou)

Sub-título: CLAMANDO PELA QUESTÃO

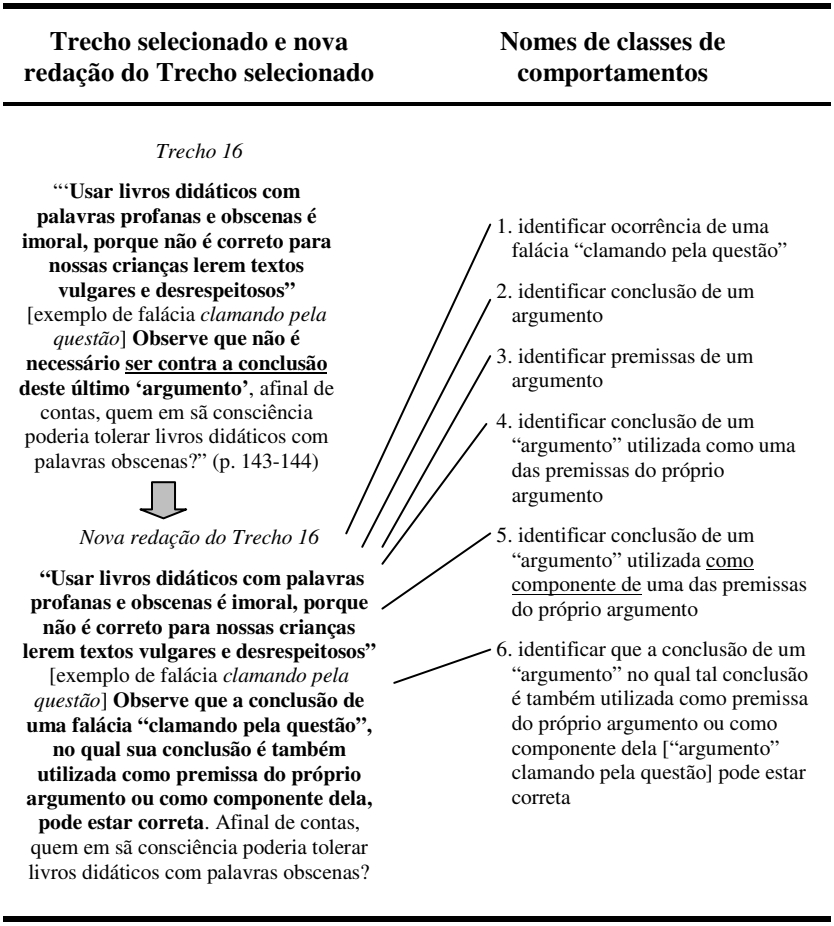
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 14

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 14 "**Clamando pela questão** [sub-título] A falácia ocorre quando se **usa a conclusão que se está tentando estabelecer como componente de uma das premissas** ou **como um dos suportes de premissas**." (p. 143) ⇩ *Nova redação do Trecho 14* **Clamando pela questão** [sub-título] A **falácia clamando pela questão** consiste na **falácia em que a conclusão do "argumento" é utilizada como componente de uma das premissas ou como uma premissa do próprio "argumento"**.	1. identificar ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" 2. caracterizar a falácia "clamando pela questão" 3. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como componente de uma das premissas do próprio argumento 4. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como uma das premissas do próprio argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 15

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 15 "Um **argumento circular é uma construção na qual se reescreve a conclusão e se usa como premissa**." (p. 143) *Nova redação do Trecho 15* Um **argumento circular** é o **"argumento" no qual sua conclusão é também utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente de alguma premissa do próprio argumento**.	1. identificar ocorrência de um "argumento" no qual sua conclusão é também utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente de alguma premissa do próprio argumento ["argumento" circular] 2. caracterizar argumento circular 3. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente de alguma premissa do próprio argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 16



Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 17

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 17 "Uma **forma de combater esse tipo de falácia [clamando pela questão]** é **reescrever o argumento em uma forma padrão que demonstre bem a sua circularidade**." (p. 144) ⇩ *Nova redação do Trecho 17* Uma **maneiras de demonstrar a circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão"** é **apresentar a falácia sob uma forma que demonstre de forma clara sua circularidade**.	1. identificar maneiras para demonstrar a circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" 2. avaliar maneiras de demonstrar a circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" 3. demonstrar circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" 4. identificar ocorrências da falácia "clamando pela questão"

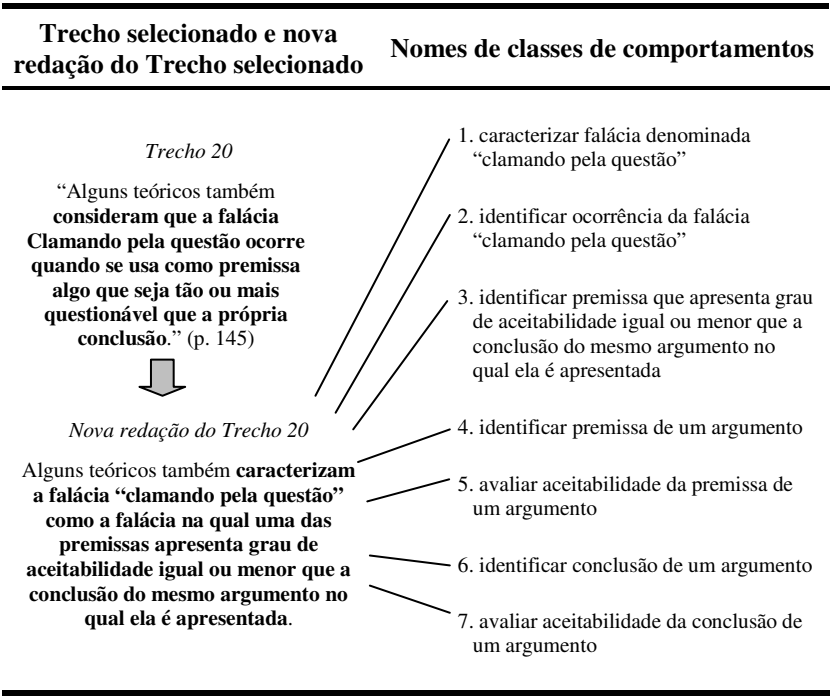
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 18

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 18 "**Argumentos circulares podem ser usados em seqüências maiores que confundem à primeira vista**. O **exemplo** seguinte foi baseado em uma real discussão sobre a idéia de não se permitir homossexuais no Serviço Secreto Britânico: '**Homossexuais não podem ser admitidos em cargos políticos do governo. Portanto, todos os homossexuais que estejam ocupando esses cargos, devem ser demitidos. Por causa disso, os homossexuais farão de tudo para esconder o seu segredo e dessa forma estarão suscetíveis à chantagem. Não podemos permitir pessoas no governo suscetíveis à chantagem. Por isso, homossexuais não podem ser admitidos para cargos críticos do governo'**. Nem é necessário **analisar o corpo desse argumento** – por si só, recheado de **outros argumentos falaciosos** – basta apenas **observar a primeira e a última frases para notar que é circular, e portanto, inválido**" (p. 144-145) ⇩ *Nova redação do Trecho 18* **Argumentos circulares** podem ser **apresentados em uma seqüência de argumentos que dificultam a sua identificação**. O **exemplo** seguinte foi baseado em uma real discussão sobre a idéia de não se permitir homossexuais no Serviço Secreto Britânico: "**Homossexuais não podem ser admitidos em cargos políticos do governo. Portanto, todos os homossexuais que estejam ocupando esses cargos, devem ser demitidos. Por causa disso, os homossexuais farão de tudo para esconder o seu segredo e dessa forma estarão suscetíveis à chantagem. Não podemos permitir pessoas no governo suscetíveis à chantagem. Por isso, homossexuais não podem ser admitidos para cargos críticos do governo"**. Nem é necessário **avaliar a estrutura desse argumento** – constituído por diversos argumentos falaciosos – basta apenas **identificar a similaridade entre a primeira (uma das premissas) e a última frase (a conclusão do argumento)** para **identificar que tal argumento é circular e, portanto, inválido**.	1. identificar ocorrências da falácia "clamando pela questão" apresentados em seqüência 2. identificar ocorrências da falácia "clamando pela questão" 3.avaliar a estrutura de argumentos 4.identificar argumentos falaciosos de diferentes tipos 5.identificar circularidade de um argumento 6. identificar premissa de um argumento 7. identificar conclusão de um argumento 8.identificar similaridade entre a premissa e a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 19

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 19 "Uma outra **situação comum**, **embora nem sempre constituindo um argumento, ocorre quando alguém tenta explicar um evento por sua definição**: **'Professor, o que é flutuar?' 'É a propriedade dos objetos que não afundam na água'.** " (p. 145) ⇩ *Nova redação do Trecho 19* Outro **equívoco comum apresentado em informações**, nem sempre constituindo um argumento, consiste na **informação caracterizada pela explicação de um fenômeno por meio da definição desse fenômeno**. Por exemplo: **"Professor, o que é flutuar?" "É a propriedade dos objetos que não afundam na água".**	1. identificar ocorrências de informação constituída pela explicação de um fenômeno por meio da definição desse fenômeno 2. caracterizar informação constituída pela explicação de um fenômeno por meio da definição desse fenômeno 3. identificar ocorrências de equívocos apresentados em informações de diferentes tipos 4.caracterizar equívocos apresentados em informações de diferentes tipos

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 20



Sub-título: TU QUOQUE

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 21

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 21 "**Tu quoque** [sub-título] **Esta falácia ocorre quando se usa os erros cometidos por outros – principalmente pelo próprio oponente na discussão – para desconsiderar o argumento sendo apresentado**." (p. 145) ⇩ *Nova redação do Trecho 21* **Tu quoque** [sub-título] **Esta falácia consiste em usar os erros cometidos por outros indivíduos que não aquele que apresenta tal falácia – principalmente o indivíduo que apresentou algum argumento – para desqualificar o argumento apresentado**.	1. identificar ocorrência da falácia "tu quoque" 2. caracterizar falácia "tu quoque" 3. identificar uso de erros cometidos por outros indivíduos – principalmente o indivíduo que apresentou algum argumento – como meio para desqualificar algum argumento apresentado

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 22

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 22 "**Note que o Tu quoque não quer eximir as pessoas de usar os erros praticados por outros como antiexemplo**. Quer apenas dizer **que não é uma forma correta de *combater* um argumento**. **O médico que também fuma certamente está atuando no sentido contrário à sua saúde**. Mas isto *não pode* ser usado para argumentar contra a questão de que *fumar faz mal à saúde*." (p. 146) ⇩ *Nova redação do Trecho 22* A **falácia Tu quoque** não consiste em **apresentar os erros cometidos por diferentes pessoas como antiexemplo**. Ela é uma maneira equivocada de contrariar um argumento, pois consiste em **utilizar os erros cometidos por algum indivíduo como meio para contrariar algum argumento apresentado**. **O médico que fuma certamente está atuando no sentido contrário à sua saúde**. Mas essa informação *não pode* ser usada para argumentar contra o fato de que *fumar faz mal à saúde*.	1. avaliar possíveis usos de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo 2. distinguir informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas como antiexemplo de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas como meio para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento apresentado 3. identificar ocorrência de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento apresentado

Sub-título: APELO À IGNORÂNCIA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 23

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 23 "**Apelo à ignorância** [sub-título] **Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa**." (p. 146) ⇩ *Nova redação do Trecho 23* **Apelo à ignorância** [sub-título] **Essa falácia consiste em considerar uma informação verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada ou em considerar uma informação falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância" 2. caracterizar a falácia "apelo à ignorância" 3. identificar informação considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada 4.identificar informação considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 24

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 24 "'**Como o réu não tem nenhum álibi para aquela noite, então declaro que ele é culpado.**' **Este último argumento é falacioso, se é o único suporte para condenar um réu**. Aqui vale **lembrar o conceito de Encargo da Prova** que vimos anteriormente." (p. 146) ⇩ *Nova redação do Trecho 24* **"Como o réu não tem nenhum álibi para aquela noite, então declaro que ele é culpado".** Esse **argumento é uma falácia, se a informação apresentada for a única a ser utilizada para condenar o réu**. Aqui, vale **relacionar o conceito "encargo da prova"** (que indica que quem precisa demonstrar uma afirmação é quem a apresenta – e não que outras pessoas precisam demonstrar a falsidade da afirmação que outra pessoa apresentou) **com o tipo de falácia apresentado**.	1 identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância" 2. relacionar o conceito "encargo da prova" com a falácia "apelo à ignorância"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 25

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 25 "**Válido** [sub-titulo] **'Como a promotoria não conseguiu provar que o réu é culpado, declaramos que ele é inocente'**. Como vimos em um capítulo anterior, **o encargo da prova fica sempre com aqueles que estão *propondo* o argumento.**" (p. 147) *Nova redação do Trecho 25* **Válido** [sub-titulo] **"Como a promotoria não conseguiu provar que o réu é culpado, declaramos que ele é inocente".** Como vimos em um capítulo anterior, **o encargo da prova indica que quem precisa demonstrar a confiabilidade de uma afirmação é quem a apresenta**.	1. caracterizar contextos em que o "argumento" "apelo à ignorância" é válido 2. identificar ocorrência do "apelo à ignorância" válido 3. distinguir argumento "apelo à ignorância" válido do argumento "apelo à ignorância" inválido 4. caracterizar "encargo da prova"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 26

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 26 "**Uma variante desta falácia [apelo à ignorância] é conhecida como 'Comutando o Encargo da Prova'**. Já **vimos que aquele que alega, tem que provar**. Mas é **muito comum que aquele que está propondo algo difícil de ser substanciado pare de argumentar e exija do oponente que ele 'prove' que ele está errado**. Veja um exemplo: **'Eu acho que os alienígenas já estão entre nós e também que eles já tomaram controle do governo', 'O que? Que maluquice é essa?', 'Então você acha que não. Prove para mim que os alienígenas não tomaram conta do congresso'.**" (p. 147) *Nova redação do Trecho 26* **Uma variante da falácia "apelo à ignorância" é o raciocínio conhecido como "Comutando o Encargo da Prova".** Já foi **examinado que quem precisa demonstrar a confiabilidade de uma afirmação é quem a apresenta.** Entretanto, **é comum que a pessoa que está demonstrando alguma informação pare de demonstrá-la e exija que outro indivíduo demonstre que tal informação é incorreta.** Confira um exemplo: **"Eu acho que os alienígenas já estão entre nós e também que eles já tomaram controle do governo"**, **"O que? Que maluquice é essa?"**, **"Então você acha que não. Prove para mim que os alienígenas não tomaram conta do congresso"**.	1. relacionar a falácia "apelo à ignorância" com o raciocínio denominado "comutando o encargo de prova" 2. caracterizar o raciocínio "comutando o encargo da prova" 3.. caracterizar pessoa responsável pela demonstração da confiabilidade de uma informação 4.identificar ocorrência do raciocínio "comutando o encargo da prova"

Sub-título: APELO À AUTORIDADE

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 27

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 27 "**Apelo à autoridade** [sub-título] **Falácia na qual se procura suportar o argumento não através de suas premissas, mas sim na declaração de uma autoridade que faz comentário *fora* de sua área de especialidade**." (p. 147) ⇩ *Nova redação do Trecho 27* **Apelo à autoridade** [sub-título] **Falácia em que a conclusão é sustentada por premissa que consiste em declaração de informação apresentada por alguma autoridade a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico da área do conhecimento ao qual pertence.**	1. caracterizar falácia "apelo à autoridade" 2. identificar ocorrências da falácia "apelo à autoridade" 3. identificar premissa que consiste em declaração de informação apresentada por alguma autoridade a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico da área do conhecimento ao qual pertence

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 28

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 28 "O **apelo à autoridade é uma tentativa de extensão da especialidade ou notoriedade de alguém além de sua reconhecida área de competência**." (p. 147) ⇩ *Nova redação do Trecho 28* **A falácia "apelo à autoridade" é uma extensão do conhecimento apresentado por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento para além do conhecimento dessa área**.	1. caracterizar a falácia "apelo à autoridade" 2. identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 3. avaliar relação entre informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento e o conhecimento de tal área

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 29

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 29 "Em outras palavras, **não se pode usar essa 'extensão forçada da especialidade' como suporte para argumentação.**" (p. 148) ⇩ *Nova redação do Trecho 29* Em outras palavras, **é incorreto o uso de informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento como premissa para a conclusão de um argumento relacionado a algum fenômeno que não é relacionado ao conhecimento do qual tal "autoridade" faz parte**.	1. identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico dessa área do conhecimento, utilizada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento 2. caracterizar possibilidade de utilizar informações apresentadas por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico dessa área do conhecimento como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento 3. identificar premissa de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 30

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 30 "Pode-se **concordar que o argumento ganha força se é respaldado pela opinião de um real especialista no assunto**. Mas temos que **ficar atentos a casos em que mesmo a opinião de um especialista pode perder força, se é possível questioná-la com base em evidências em contrário**." (p. 148) ⇩ *Nova redação do Trecho 30* É correto **identificar que a confiabilidade de um argumento é aumentada quando ele é fundamentado por premissas que consistem em informações apresentadas por alguma "autoridade" da área do conhecimento relacionado ao fenômeno apresentado na informação**. Mas é necessário **identificar que mesmo as informações apresentadas por um especialista de alguma área do conhecimento pode ter sua confiabilidade diminuída** a partir de **evidências que contrariem a informação apresentada por essa "autoridade"**.	1. avaliar características de um argumento que interferem no grau de confiabilidade das informações que o constituem 2. identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 3. identificar "autoridade" de alguma área do conhecimento 4. identificar área do conhecimento da qual alguma "autoridade" faz parte 5. identificar contextos em que a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento pode ser avaliada a partir de evidências que contrariem tal informação 6. avaliar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a partir de evidências que contrariem tal informação 7. identificar evidências que contrariem a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 31

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 31 "Um **caso muito comum é aquele em que um paciente recebe um diagnóstico de uma doença grave**. É, de certa forma, uma obrigação do médico esclarecer o paciente acerca dos **principais motivos que o levaram a concluir por uma doença específica – e portanto prescrever um determinado tratamento**. Não é porque ele é um especialista que devemos aceitar *cegamente* suas recomendações. Em **casos graves ou em casos em que se suspeite haver interpretações diferentes,** o paciente **tem o direito de procurar ouvir a opinião de outros especialistas**. Portanto, **nesse contexto, mesmo o argumento de *um* especialista pode não ser suficiente**." (p. 148)	
Nova redação do Trecho 31 Há **contextos em que mesmo as informações apresentadas por alguma autoridade de alguma área do conhecimento pode não ser suficiente**, tal como na ocasião, muito freqüente, **em que um paciente recebe um diagnóstico de uma doença grave**. Mesmo as **autoridades de alguma área do conhecimento necessitam apresentar as premissas que possibilitaram a ela concluir algo acerca de um fenômeno específico.** Nesse sentido, de certa forma, é uma obrigação do médico esclarecer o paciente acerca dos **principais motivos que possibilitaram a ele concluir por uma doença específica – e, a partir disso, prescrever um determinado tratamento**. Mas, o fato do médico ser uma "autoridade" não significa que suas recomendações devam ser aceitas sem a devida avaliação. Em **casos graves ou em casos em que há possibilidade de diferentes interpretações,** o paciente **tem o direito de identificar a opinião de outras "autoridades"**. Portanto, **nesses contextos, mesmo o argumento apresentado por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento pode não ser suficiente**.	1. identificar contextos em que a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento pode ser avaliada 2. identificar premissas que possibilitaram a alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento concluir algo acerca de um fenômeno específico 3. avaliar premissas que possibilitaram a alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento concluir algo acerca de um fenômeno específico 4. identificar informações que contrariem a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 5. avaliar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 6. identificar informações de diferentes "autoridades" de alguma área do conhecimento acerca de algum fenômeno 7. identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 8 identificar diferentes "autoridades" de alguma área do conhecimento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 32

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 32 **"'Você deve tomar 10g de vitamina C por dia, pois isso foi recomendado por Linus Pauling, prêmio Nobel de Química'.** Há **especialistas que discordam de Linus Pauling**, pois existem **estudos que contradizem essas pesquisas**. Que fazer nesse caso? É nesse momento que a **argumentação** mostra sua força: **quando dois ou mais especialistas com pensamento conflitante se defrontam**, a única **maneira – razoável – de haver consenso é por meio da argumentação sólida**, e isto é **obtido através do suporte das premissas**." (p. 148) ⇩ *Nova redação do Trecho 32* **"Você deve tomar 10g de vitamina C por dia, pois isso foi recomendado por Linus Pauling, prêmio Nobel de Química".** Há **"autoridades" que discordam de Linus Pauling**, pois outras **informações possibilitam contrariar aquilo que foi apresentado por ele**. O que fazer nesses casos? Nessas ocasiões é evidenciada a importância do **processo argumentar**: quando há **discordância entre informações apresentadas por diferentes "autoridades",** a única **maneira – razoável – de aumentar a concordância de informações relativas a algum evento ou fenômeno** é por meio desse **processo, o argumentar, e isso é produzido a partir da fundamentação das conclusões de um argumento por meio das premissas que o constitui**.	1. identificar "argumento" em que uma das premissas consiste na indicação de que a conclusão é verdadeira porque ela foi apresentada por uma "autoridade" de alguma área do conhecimento 2. identificar diferentes "autoridades" de alguma área do conhecimento que discordam de informação apresentada por alguma "autoridade" 3. identificar informações que contrariem informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento 4. identificar discordância entre informações apresentadas por "autoridades" de uma área do conhecimento 5. avaliar maneiras para aumento da concordância de informações relativas a algum evento ou fenômeno 6. avaliar grau de fundamentação que premissas promovem à conclusão de um argumento 7. identificar premissas de um argumento 8. argumentar acerca de um evento ou fenômeno

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 33

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 33 "A **troca sucessiva de argumentos e considerações** faz a **questão em muitos casos, chegar a um ponto comum**." (p. 148) *Nova redação do Trecho 33* **A apresentação de argumentos e informações entre indivíduos aumenta na probabilidade de concordância a respeito do evento ou fenômeno que está sendo examinado**.	1. construir argumentos acerca de um evento ou fenômeno 2. apresentar argumentos a outro indivíduo, acerca de algum evento ou fenômeno 3. apresentar informações a outro indivíduo, acerca de algum evento ou fenômeno

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 34

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 34 "Na pior das hipóteses, **essa argumentação alerta os dois lados sobre *quais* premissas precisam de investigação mais apurada** – ou seja, **sugestões de experimentos que tragam maior informação**. A Ciência progride justamente nessa **situação de conflito de argumentos**." (p. 148)	
⇩	
Nova redação do Trecho 34 Na pior das hipóteses, **o processo argumentar, quando realizado por dois indivíduos, aumenta a visibilidade deles acerca das informações que necessitam de mais exames** – ou seja, é **aumentada a probabilidade de identificar lacunas no conhecimento existente acerca de um evento ou fenômeno**. O conhecimento científico se desenvolve justamente por conta da **discordância entre informações acerca de um evento ou fenômeno**.	1. argumentar acerca de algum evento ou fenômeno 2. identificar lacunas no conhecimento existente acerca de um evento ou fenômeno 3. identificar discordância entre informações acerca de um evento ou fenômeno

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 35

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 35 "Esta **falácia [apelo à autoridade]** também aparece em situações **em que se recorre a 'autoridades não identificáveis' ou 'especialistas anônimos'**. É claro que isso **mina a solidez do argumento**." (p. 148) ⇩ *Nova redação do Trecho 35* A **falácia apelo à ignorância** consiste também na **falácia em que uma das premissas consiste em informação apresentada por alguma "autoridade" desconhecida de alguma área do conhecimento ou alguma "autoridade" que nem sequer exista**. Isso, claro, **diminui a confiabilidade do "argumento" constituído por esse tipo de falácia**.	1. caracterizar a falácia "apelo à autoridade" 2. identificar ocorrência da falácia em que uma das premissas consiste em informação apresentada por alguma "autoridade" desconhecida de alguma área do conhecimento ou alguma "autoridade" que nem sequer exista (falácia "apelo à autoridade") 3. identificar premissa que consiste em informação apresentada por alguma "autoridade" desconhecida de alguma área do conhecimento ou alguma "autoridade" que nem sequer exista (falácia "apelo à autoridade")

Sub-título: APELO À TRADIÇÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 36

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 36 "**Apelo à tradição** [sub-título] **Argumento que se justifica sua aceitação baseado no fato de que 'sempre foi assim**'." (p. 149) ⇩ *Nova redação do Trecho 36* **Apelo à tradição** [sub-título] O **apelo à tradição é a falácia na qual a conclusão é fundamentada por uma premissa que consiste na indicação de que um evento ou fenômeno tem ocorrido de maneira similar há um prolongado período de tempo**.	1. caracterizar falácia "apelo à tradição" 2. identificar ocorrências da falácia "apelo à tradição" 3. identificar conclusão fundamentada por uma premissa que consiste na indicação de que um evento ou fenômeno tem ocorrido de maneira similar há um prolongado período de tempo (falácia "apelo à tradição")

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 37

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 37 "**'Todas as grandes civilizações na História da Humanidade sempre providenciaram subsídios do Estado para fomento da Arte e da Cultura Por isso, temos que fazer o mesmo'**. **Note que, neste argumento, não estamos questionando sua conclusão**, mas **as premissas que foram usadas para aceitarmos o argumento**." (p. 149) ⇩ *Nova redação do Trecho 37* **"Todas as grandes civilizações na História da Humanidade sempre providenciaram subsídios do Estado para fomento da Arte e da Cultura Por isso, temos que fazer o mesmo"**. É possível **identificar que, nesse "argumento", não é necessariamente a conclusão que é incorreta, mas a premissas utilizadas para fundamentá-la**.	1. identificar ocorrências da falácia "apelo à tradição" 2. avaliar quais componentes de um argumento necessitam ser avaliados para a identificação de uma ocorrência da falácia "apelo à tradição" 3. avaliar premissas de um argumento 4. identificar premissas de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 38

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 38 "O **apelo à tradição baseia-se na noção indutiva de que tudo o que funcionou no passado irá funcionar no futuro**. O **raciocínio indutivo**, como **vimos** em um capítulo anterior**, pode ter problemas sérios.**" (p. 149) ⇩ *Nova redação do Trecho 38* A **falácia apelo à tradição** tem como **base a noção de que os raciocínios indutivos que foram corretos no passado também serão corretos em situações futuras**. **Raciocinar por meio do raciocínio indutivo**, como **examinado** em um capítulo anterior, pode produzir **erros de diferentes tipos**.	1. caracterizar noção de que os raciocínios indutivos que foram corretos no passado também serão corretos em situações futuras como núcleo da falácia "apelo à tradição" 2. examinar raciocínio indutivo 3.caracterizar possíveis tipos de erros apresentados em raciocínios indutivos

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 39

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 39 "Este é um ponto importante: **conclusões óbvias e aceitas por quase todo mundo não devem ser assumidas como 'verdades inquestionáveis'**. Sempre é possível **perguntar 'Por que'.**" (p. 150) ⇩ *Nova redação do Trecho 39* Este é um aspecto importante: **informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social** não devem ser **assumidas como "verdades absolutas"**. Mesmo nesses casos, vale a pena **avaliar a confiabilidade das informações**.	1. identificar informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas" 2. apresentar perguntas em relação a informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas" 3. avaliar a confiabilidade de informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 40

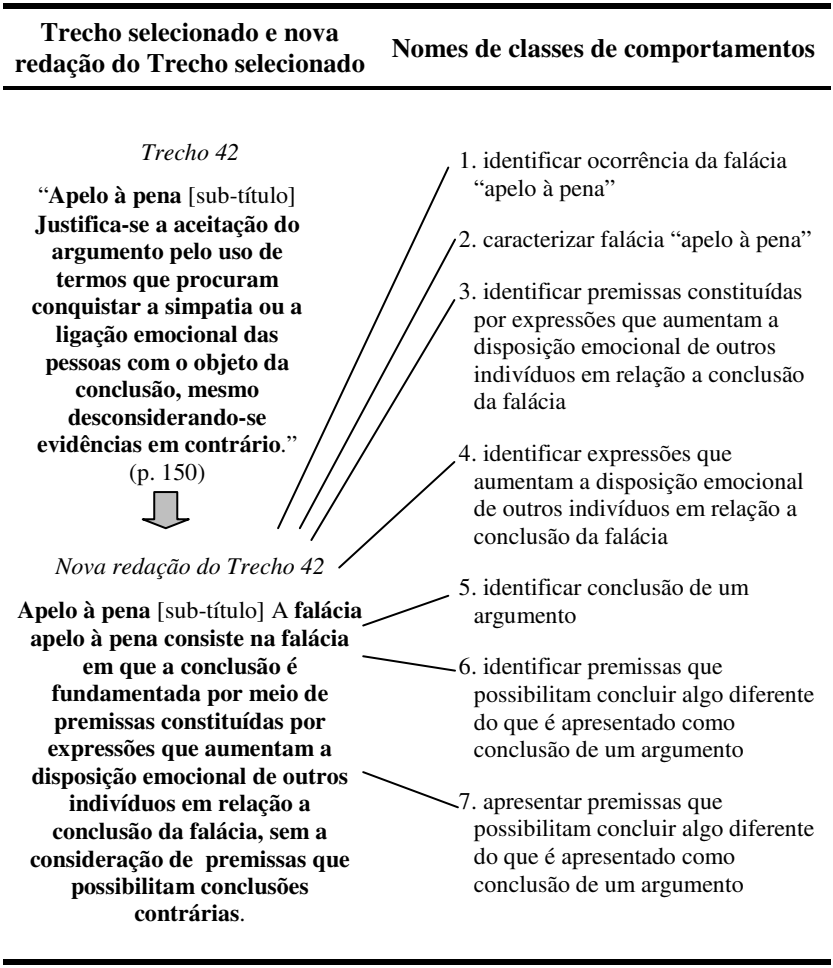
Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 40 "Mesmo que **todos achem a questão óbvia**, ainda assim precisamos **manter o espírito questionador ativo**. A principal **razão para manter essa postura é permitir que *as verdades sejam reconstruídas de tempos em tempos***. Essa **reconstrução serve para que nos lembremos das reais razões que devem suportar uma alegação**, pois é **isso que permite as grandes correções de rumo que a humanidade experimentou com freqüência** (**fim da escravatura, introdução do estado laico, direitos fundamentais aos indivíduos, etc.).**" (p. 150) ⇩ *Nova redação do Trecho 40* Mesmo que haja **alto grau de aceitação social a respeito de alguma informação**, ainda assim é importante **avaliar a confiabilidade de informações**. A principal **função desse processo** é o **aumento na probabilidade de avaliação do conhecimento existente**. Essa **revisão aumenta a probabilidade de avaliação das premissas que devem fundamentar uma conclusão relativa a algum fenômeno específico**, pois isso produz **transformações sociais** como **o fim da escravatura, a introdução do estado laico, os direitos fundamentais aos indivíduos, entre outros**.	1. avaliar a confiabilidade de informações 2. identificar informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social 3. avaliar função do processo "avaliar a confiabilidade de informações" 4. avaliar conhecimento existente acerca de qualquer evento ou fenômeno

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 41

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 41 "Muito da **criatividade individual das pessoas** ocorre exatamente por força de **pensarmos *diferente* do que a 'tradição' nos impõe**. Ser criativo requer, freqüentemente, que **desafiemos aqueles métodos e procedimentos que têm sido executados da mesma forma há anos**." (p. 150)	
Nova redação do Trecho 41 Em parte, a **autonomia intelectual das pessoas** é determinada exatamente por elas **avaliarem informações relacionadas a eventos ou fenômenos culturais que tem ocorrido de maneira similar há um prolongado período de tempo.** Pensar autonomamente envolve, freqüentemente, que as pessoas **avaliem tais eventos ou fenômenos culturais.**	1. identificar informações relacionadas a eventos ou fenômenos culturais que tem ocorrido de maneira similar há prolongado período de tempo 2. avaliar eventos ou fenômenos culturais que tem ocorrido de maneira similar há prolongado período de tempo

Sub-título: APELO À PENA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 42



Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 43

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 43 "**O fato de termos pena do que pode ocorrer caso a conclusão seja rejeitada, nada tem a ver com a validade ou falsidade do que um argumento pode propor**." (p. 150) ⇩ *Nova redação do Trecho 43* **O sentimento de pena em relação aos fatos que tendem a acontecer caso a conclusão de um argumento seja rejeitada** é um **critério irrelevante na avaliação da validade e da veracidade da conclusão de um argumento**.	1. avaliar relevância de diferentes critérios a serem utilizados na avaliação da validade da conclusão de um argumento 2. avaliar relevância de diferentes critérios a serem utilizados na avaliação da veracidade da conclusão de um argumento 3. identificar conclusão de um argumento 4. avaliar validade da conclusão de um argumento 5. avaliar veracidade da conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 44

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 44 "[após um bom argumento sobre porque não deve ser enviado dinheiro para a Etiópia:] **'Como você pode ser cruel e não destinar recursos internacionais à Etiópia? Pense em todos os homens, mulheres e crianças que estão morrendo de fome por lá!'** Neste exemplo, procura-se destruir qualquer tipo de argumento que proponha o não envio de recursos internacionais à Etiópia." (p. 150) ⇩ *Nova redação do Trecho 44* [Após um bom argumento sobre porque não deve ser enviado dinheiro para a Etiópia:] **"Como você pode ser cruel e não destinar recursos internacionais à Etiópia? Pense em todos os homens, mulheres e crianças que estão morrendo de fome por lá!"** O objetivo desse argumento é contrariar qualquer argumento que proponha o não envio de recursos internacionais à Etiópia.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à pena"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 45

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 45 "Mas **isso** [**argumento que configura um "apelo à pena" a favor do envio de recursos financeiros à Etiópia] não serve, em princípio, para derrubar *qualquer* tipo de argumento**. Basta **imaginar**, por exemplo, **que alguém tenha dito antes que devido ao poder dos grupos de terroristas e milícias guerrilheiras do local, qualquer ajuda financeira enviada ao país não chegaria às mãos dos necessitados, sendo desviado para a compra de armamentos**." (p. 150) *Nova redação do Trecho 45* Mas **uma falácia "apelo à pena"**, tal como uma falácia "apelo à pena" a favor do envio de recursos financeiros à Etiópia, **não constitui raciocínio apropriado para diminuir a confiabilidade de outro argumento**. Para isso, basta identificar algum **argumento que evidencia que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta**. Por exemplo, um argumento que explicitava que **devido ao poder dos grupos de terroristas e milícias guerrilheiras do local, qualquer ajuda financeira enviada ao país não chegaria aos necessitados, sendo desviado para a compra de armamentos**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à pena" 2. avaliar critérios para contra-argumentar o argumento apresentado por outra pessoa 3. caracterizar possibilidade de uma ocorrência da falácia "apelo à pena" ser utilizada para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de outro argumento 4. identificar argumento que evidencia que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 46

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 46 "O **contra-argumento falacioso não se preocupa com isto, preocupa-se apenas em apelar à piedade dos ouvintes, falando acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome por lá**. Ocorre que, se **esse contra-argumento for aceito e dadas essas condições de desvio de recursos, a sorte dos miseráveis etíopes vai piorar**." (p. 150-151) ⇩ *Nova redação do Trecho 46* A pessoa que apresenta uma **falácia apelo à pena** ignora os **argumentos que evidenciam que a informação apresentada em uma ocorrência de tal falácia é incorreta.** Ela se orienta **por informações que tendem a aumentar a disposição emocional de outros indivíduos como meio para tais pessoas aceitarem a informação apresentada na falácia, sem considerar premissas que possibilitam conclusões contrárias à apresentada (como na falácia acerca dos pobres seres humanos que morrem de fome na Etiópia)**. Entretanto, algumas **decorrências prejudiciais provavelmente seriam produzidas caso as pessoas passem a se comportar de acordo com informação apresentada nessa ocorrência da falácia "apelo à pena"**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à pena" 2. caracterizar a falácia "apelo à pena" 3. identificar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta 4. apresentar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta 5. identificar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é aceita por alguma pessoa 6. demonstrar baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" 7. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo 8. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 47

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 47 "O que se **condena aqui** [nas falácias denominadas 'apelo à pena'] **é o uso *emocional* que se faz de uma frase para combater um argumento sólido**." (p. 151) *Nova redação do Trecho 47* O que é **incorreto nas falácias "apelo à pena"** é **o uso emocional de uma frase ou de algumas expressões como meio de contra-argumentar um argumento sólido**.	1. avaliar "uso emocional de uma frase ou de algumas expressões como meio para contra-argumentar um argumento sólido" como uma maneira incorreta de contra-argumentar um argumento 2. identificar uso emocional de uma frase ou de algumas expressões como meio para contra-argumentar um argumento sólido 3. identificar ocorrência de um argumento sólido

Sub-título: APELO AO PÚBLICO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 48

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 48 "**Apelo ao público** [sub-título] **Justifica-se o argumento falaciosamente por causa da popularidade, ou seja, a maioria concorda com o que se está alegando.**" (p. 151) ⇩ *Nova redação do Trecho 48* **Apelo ao público** [sub-título] A **falácia "apelo ao público" é a falácia cuja conclusão é fundamentada falaciosamente pela grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão nela apresentada**.	1. caracterizar falácia "apelo ao público" 2. identificar ocorrências da falácia "apelo ao público" 3. identificar conclusão de um argumento 4. identificar premissa que indica grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão apresentada no argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 49

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 49 "**"Todos estão votando no Ricardo para ser o líder do projeto, por isso você deve votar nele também'. A única coisa que se pode dizer baseado nesta última frase é que Ricardo é muito popular. Porém, isso não significa que ele deva ser aceito independentemente de outras razões sólidas.**" (p. 151-152) *Nova redação do Trecho 49* **"Todos estão votando no Ricardo para ser o líder do projeto, por isso você deve votar nele também"**. O único **tipo de informação que é possível inferir a partir de uma falácia "apelo ao público"**, tal como a apresentada, **é que a conclusão nela apresentada é popular**. **Apesar disso, a informação apresentada em tal conclusão não deve ser aceita caso ela não seja fundamentada por premissas verdadeiras**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo ao público" 2. identificar tipo de informação que pode ser inferido a partir de uma ocorrência da falácia "apelo ao público" 3. identificar que a conclusão de uma falácia "apelo ao público" não é verdadeira, caso ela não seja fundamentada por premissas verdadeiras

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 50

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 50 "**O apelo ao público tem a vantagem de ser popular e também de ser a base da democracia**. Afinal, se a maioria decide por um candidato durante uma eleição, é ele quem deve governar. Mas será que é o melhor candidato? **Não se pode falar que é o melhor candidato só porque teve maioria popular**." (p. 152) ⇩ *Nova redação do Trecho 50* A **falácia "apelo ao público" é caracterizada por ser popular** (em geral, há **grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão constituinte de uma falácia desse tipo**) e o **fato de ser a base da democracia**. Afinal, se a maioria decide por um candidato durante uma eleição, é ele quem deve governar. Mas será que é o melhor candidato? Afirmar quem é o melhor candidato envolve **fundamentar essa informação por premissas verdadeiras e não por aquela que indica a grande quantidade de pessoas que concordam com essa conclusão**.	1. caracterizar falácia "apelo ao público" 2. avaliar grau de validade de uma conclusão de uma ocorrência de uma falácia "apelo à pena" com base nas informações das premissas que a constituem 3. identificar premissa que indica a grande quantidade de pessoas que concordam a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 51

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 51 "**O apelo ao público também não vale em questões de Ciência**. [Um exemplo de apelo ao público:] **Antes de Galileu: 'Todos sabemos que os objetos mais pesados caem mais rapidamente do que objetos mais leves'. O que era 'verdade'para todo mundo antes de Galileu – e justificada nessa frase com a idéia de que não poderia ser diferente, pois todos achavam assim – é hoje uma interpretação completamente errônea.**" (p. 152) ⇩ *Nova redação do Trecho 51* A **falácia "apelo ao público" é também um raciocínio equivocado em relação a informações científicas**. Antes de Galileu: **"Todos sabemos que os objetos mais pesados caem mais rapidamente do que objetos mais leves".** Nesse **exemplo histórico da falácia "apelo ao público"**, algumas **informações que as pessoas consideravam como verdade antes de Galileu** (e, nesse exemplo, **falaciosamente fundamentada pela grande quantidade de pessoas que concordavam com a conclusão nele apresentado**) **são contemporaneamente consideradas interpretações errôneas**.	1. identificar tipos de informações em relação às quais a falácia "apelo ao público" é um raciocínio equivocado 2. identificar ocorrências da falácia "apelo ao público" 3. identificar exemplos históricos da falácia "apelo ao público" 4. demonstrar o baixo grau de confiabilidade da ocorrência de uma falácia "apelo ao público" 5. identificar conclusão falaciosamente fundamentada por premissa que indica a grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão nela apresentada

Sub-título: ESPANTALHO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 52

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 52 "**Espantalho** [sub-título] **A falácia do espantalho é a tentativa de reconstrução do argumento oponente de forma diferente, mais fraca e não representativa da intenção original do argumentador**." (p. 153) ⇩ *Nova redação do Trecho 52* **Espantalho** [sub-título] **A falácia do espantalho é a falácia que consiste na reconstrução de um argumento de maneira menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada na versão original do argumento, que foi falaciosamente reconstruído.**	1. identificar ocorrências da falácia "espantalho" 2. caracterizar falácia do "espantalho" 3. identificar reconstrução de um argumento de maneira menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada no argumento original, que foi falaciosamente reconstruído

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 53

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 53 "Em outras palavras, **transforma-se o argumento original em um 'espantalho' feito de palha e mais fácil de pegar fogo'**. Essa **versão reconstruída é em geral facilmente criticável e o oponente usa disso para seu proveito**." (p. 153) *Nova redação do Trecho 53* Em outras palavras, a **falácia do "espantalho"** consiste em **transformar a versão original do argumento em uma versão menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada na versão original do argumento**, tornando-a um espantalho e mais fácil de pegar fogo. A **versão reconstruída** é, em geral, **mais fácil de ser contestado e a pessoa que apresentou a falácia do "espantalho" a utiliza para proveito próprio**.	1. identificar versão reconstruída de um argumento, de maneira menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada na versão original do argumento, que foi falaciosamente reconstruído (ocorrência da falácia denominada "espantalho") 2. comparar versão original de um argumento com a versão reconstruída do mesmo argumento 3. apresentar a quem reconstruiu a versão original de um argumento em uma versão mais fácil de ser contestado, as diferenças entre a versão original de um argumento e versão reconstruída do mesmo argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 54

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 54 "É importante **notar que existe uma diferença entre o Espantalho e o Red Herring** (...). Neste último, ***desvia-se*** **o assunto para outro lado**. No **Espantalho**, **o oponente critica o *seu próprio entendimento* do argumento, e não aquilo que foi colocado originalmente por nós**." (p. 153) *Nova redação do Trecho 54* É importante **diferenciar as falácias denominadas "Espantalho" e "Red Herring"**. Nesse último tipo de falácia, **o fenômeno examinado na versão original de um argumento é modificado em uma versão recontruída de tal argumento**. Na **falácia do "espantalho"**, a **versão original de um argumento é reconstruída de maneira menos confiável, a partir do entendimento da pessoa que o reconstrói falaciosamente**.	1. diferenciar as falácias denominadas "Espantalho" e "Red Herring" 2. caracterizar a falácia "Red Herring" 3. identificar ocorrências da falácia "Red Herring" 4. caracterizar "falácia do espantalho" 5. identificar ocorrências da falácia "espantalho"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 55

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 55 "**'A nova lei da Previdência deve ser aprovada por causa disto... e disto... e disto...'. 'Deve ser óbvio concluir que a nova lei da Previdência Social nunca irá conseguir a utopia de prover assistência médica perfeita a todos da noite para o dia. Por isso, devemos rejeitar a proposta em discussão'**. Esse argumento é um Espantalho, pois **descaracterizou o argumento original (não apresentado aqui) transformando-o em algo mais fácil de ser criticado**: a utopia de obter benefícios perfeitos para todos. Ao atacar essa idéia, se estaria cometendo a **falácia Straw Man.**" (p. 153) ⇩ *Nova redação do Trecho 55* "**A nova lei da Previdência deve ser aprovada por causa disto... e disto... e disto...". "Deve ser óbvio concluir que a nova lei da Previdência Social nunca irá conseguir a utopia de prover assistência médica perfeita a todos da noite para o dia. Por isso, devemos rejeitar a proposta em discussão"**. Esse último 'argumento' consiste em uma **ocorrência da falácia do "espantalho"**, pois por meio dela é **diminuída a confiabilidade da versão original de um argumento** (não apresentado aqui) **a partir da sua reconstrução de maneira menos confiável que a sua versão original**, **aumentando a probabilidade dele ser criticado**. Nessa **ocorrência da falácia do "espantalho"**, isso acontece a partir da apresentação da **expressão "utopia de obter benefícios perfeitos para todos"**.	1. identificar versão original de um argumento 2. identificar versão reconstruída de um argumento previamente apresentado 3. comparar versão original de um argumento com a versão recontruída do mesmo argumento 4. identificar diminuição da confiabilidade das informações apresentadas na versão original de um argumento a partir da reconstrução falaciosa desse argumento menos confiável que a sua versão original (falácia "espantalho" ou "straw man") 5. identificar ocorrência da falácia do "espantalho" 6. identificar aspecto da versão recontruída de um argumento previamente apresentado que diminui a sua confiabilidade e aumenta a probabilidade da versão original do argumento ser criticado

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 56

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 56 "Maria: **'De acordo com as projeções estatísticas que apresentei, se não construirmos esta hidrelétrica no prazo de dez anos, não será possível atender à demanda crescente de energia elétrica de nosso país'**. Sônia: **'Você não se importa com a vida animal e a vegetal que serão perdidas com a represa, nem com as pessoas que terão de se mudar de suas fazendas por causa da inundação'**. A **resposta de Sônia tem um 'gostinho' de Ad hominem, pois acusa sua oponente de ser insensível aos efeitos colaterais que a hidrelétrica provacará**. Mas ela também está ***adulterando* a idéia proposta por Maria**, que se vale de tendências de consumo de energia para projetar uma situação de calamidade futura." (p. 154) ⇩ *Nova redação do Trecho 56* Maria: **"De acordo com as projeções estatísticas que apresentei, se não construirmos esta hidrelétrica no prazo de dez anos, não será possível atender à demanda crescente de energia elétrica de nosso país"**. Sônia: **"Você não se importa com a vida animal e a vegetal que serão perdidas com a represa, nem com as pessoas que terão de se mudar de suas fazendas por causa da inundação"**. A resposta de Sônia pode ser caracterizada como uma **falácia "ad hominem"**, pois Sônia **desqualifica a pessoa que apresentou o argumento**, ao destacar que Maria é insensível aos efeitos colaterais que a hidrelétrica provacará. Mas a resposta de Sônia também é uma **ocorrência da falácia do "espantalho"**, pois a partir da **reconstrução falaciosa do argumento** apresentado por Maria, **diminui a confiabilidade desse argumento e aumenta a probabilidade de crítica a ele** (que consiste em um exame de tendências de consumo de energia para projetar uma situação de calamidade futura).	1. identificar versão original de um argumento 2. identificar versão reconstruída de um argumento previamente apresentado 3. comparar versão original de um argumento com a versão reconstruída do mesmo argumento 4. identificar desqualificação da pessoa que apresentou algum argumento 5. identificar ocorrência da falácia 'ad hominem' 6. identificar diferenças entre a versão original de um argumento e a versão reconstruída do mesmo argumento 7. identificar ocorrência da falácia do 'espantalho'

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 57

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 57 "**Uma forma razoável de Sônia contra-argumentar seria apresentar dados – ou seja, evidências – que mostrem um benefício inferior do que o 'preço' pago pela inundação e remoção dos moradores da área**." (p. 154) ⇩ *Nova redação do Trecho 57* **Um procedimento, adequado, que Sônia poderia usar para contra-argumentar o argumento apresentado por Maria**, a favor da construção de uma hidrelétrica, consiste em **apresentar evidências de que a construção da hidrelétrica produzirá menos benefícios que a inundação e remoção dos moradores da área**.	1. identificar procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa 2. avaliar grau de adequação de procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa 3. destacar a alguém que apresentou a falácia "espantalho" procedimentos apropriados para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 58

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 58 "**Outra forma adequada de atacar o argumento de Maria seria demonstrar a inaceitabilidade de suas premissas apresentando, por exemplo, evidências em contrário ou problemas nas estatísticas usadas**." (p. 154) ⇩ *Nova redação do Trecho 58* Outro **procedimento adequado que Sônia poderia ter usado para contra-argumentar o argumento apresentado por Maria**, a favor da construção de uma hidrelétrica, **consiste em demonstrar que tal argumento não é confiável.** Isso pode ser feito, por exemplo, **a partir da apresentação de premissas que possibilitam concluir algo diferente da conclusão apresentada no argumento** ou problemas nos dados estatísticos utilizados.	1. identificar procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa 2. avaliar grau de adequação de procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa 3. destacar a alguém que apresentou a falácia "espantalho" procedimentos apropriados para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa 4. apresentar premissas que possibilitam concluir algo diferente da conclusão constituinte do argumento apresentado por alguém 5. demonstrar o grau de confiabilidade do argumento apresentado por alguma pessoa

Sub-título: RED HERRING

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 59

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 59 "**Red Herring** [sub-título] O **Red Herring é a introdução de material irrelevante ao ponto de discussão, em geral com o objetivo de desviar o argumento para outra conclusão, muitas vezes mais fácil de ser combatida**." (p. 155) *Nova redação do Trecho 59* **Red Herring** [sub-título] A **falácia "red herring" consiste na falácia em que são apresentadas informações irrelevantes ao fenômeno examinado em um argumento, com a função de modificar a conclusão apresentada nele e diminuir a confiabilidade das informações que o constituem**.	1. identificar ocorrências da falácia "red herring" 2. caracterizar a falácia "red herring" 3. identificar apresentação de informações irrelevantes ao fenômeno examinado em um argumento, com a função de modificar a conclusão apresentada nele e diminuir a confiabilidade das informações que o constituem

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 60

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 60 "**Note que isto [a falácia red herring] é relativamente diferente do que ocorre com o Espantalho, no qual o argumento é deformado (enfraquecido) para depois ser atacado**." (p. 155) *Nova redação do Trecho 60* Vale **diferenciar a falácia "red herring" (em que são introduzidas informações irrelevantes ao fenômeno examinado em um argumento, com o objetivo de modificar a conclusão apresentada nele e diminuir sua confiabilidade) da falácia do "espantalho", que consiste na reconstrução de um argumento de maneira menos confiável e com uma intenção diferente daquela apresentada na versão original do argumento que foi falaciosamente reconstruído**.	- diferenciar falácia "red herring" da falácia "espantalho"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 61

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 61 "**[O peixe] Herring também é usado por fugitivos de prisões (pelo menos das inglesas...) para distrair os cães que os perseguem**. Daí vem o **nome da falácia, que consiste em desviar a atenção para outro tópico, diferente do que está sendo proposto ao argumento**." (p. 155) ⇩ *Nova redação do Trecho 61* **O Herring é um tipo de peixe usado por fugitivos de prisões (pelo menos, das prisões inglesas) com o objetivo de distrair os cães que os perseguem**. Daí vem o **nome da falácia, que consiste em desviar a atenção das pessoas que avaliam um argumento, a partir da apresentação de informações irrelevantes ao fenômeno examinado em tal argumento**.	- relacionar nome da falácia "red herring" com as variáveis nucleares desse tipo de falácia

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 62

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 62 "Só para aproveitar a situação, quando **escrevi no parágrafo anterior 'esporte' entre aspas** [O peixe Red Herring (...) é usado para desviar os cães de caça, no 'esporte' de caça à raposa (...)] deixei de certa forma aparente minha desaprovação por esse tipo de esporte que envolve a matança gratuita de um animal silvestre. Dessa forma, **expressei uma opinião, o que neste contexto é válido**. Mas se **eu estivesse argumentando com alguém ao fazer isso eu estaria cometendo a falácia do Acento impróprio – eu estaria pré-julgando o tema não através de argumentos, mas sim através da forma como escrevi a frase**. A **pior forma de uso desse tipo de construção seria se eu estivesse reconstruindo o argumento de um oponente para exposição ao público, pois fazendo assim estaria influenciando os ouvintes a desconsiderarem os reais pontos sólidos que o argumento (eventualmente) pudesse ter**." (p. 155)	1.identificar palavras que expressam a opinião particular da pessoa que a apresenta em relação a algum fenômeno 2. avaliar contexto em que a opinião particular de alguma pessoa em relação a algum fenômeno é apresentada por ela 3. identificar ocorrências da falácia "acento impróprio"
Nova redação do Trecho 62 Só para aproveitar a situação: quando **foi apresentada a expressão "esporte" no parágrafo anterior, ela estava entreaspas** [O peixe Red Herring (...) é usado para desviar os cães de caça, no 'esporte' de caça à raposa (...)]. Por meio desse artifício, foi explicitada uma opinião particular a respeito disso: a desaprovação desse tipo de "esporte", que envolve a matança gratuita de um animal silvestre. Dessa forma, **a maneira como essa palavra foi apresentada possibilitou expressar uma opinião particular a respeito do fenômeno ao qual ela se referia, o que era válido em tal contexto**. Mas se isso fosse feito em **um debate argumentativo**, isso constituiria **uma ocorrência da falácia do "acento impróprio"**, uma vez que o **fenômeno estaria sendo examinado não por meio de argumentos, mas por meio da acentuação tendenciosa de palavras ou expressões.** A **maneira mais inadequada de examinar um fenômeno por meio da acentuação tendenciosa das palavras ou expressões** (e não por meio de argumentos) consiste em **apresentar a reconstrução de um argumento apresentado por alguma pessoa com essas palavras ou expressões**. Quando isso acontece, **outras pessoas são influenciadas a respeito da confiabilidade do argumento por conta do "acento impróprio" e não devido às eventuais premissas que fundamentam a conclusão do argumento**.	4. caracterizar a falácia do "acento impróprio" 5. identificar formas de ocorrências da falácia "acento impróprio" 6. avaliar formas de ocorrências da falácia "acento impróprio" 7. identificar acentuação tendenciosa de palavras ou expressões 8. identificar apresentação da reconstrução de um argumento apresentado por alguma pessoa com acentuação tendenciosa de palavras ou expressões

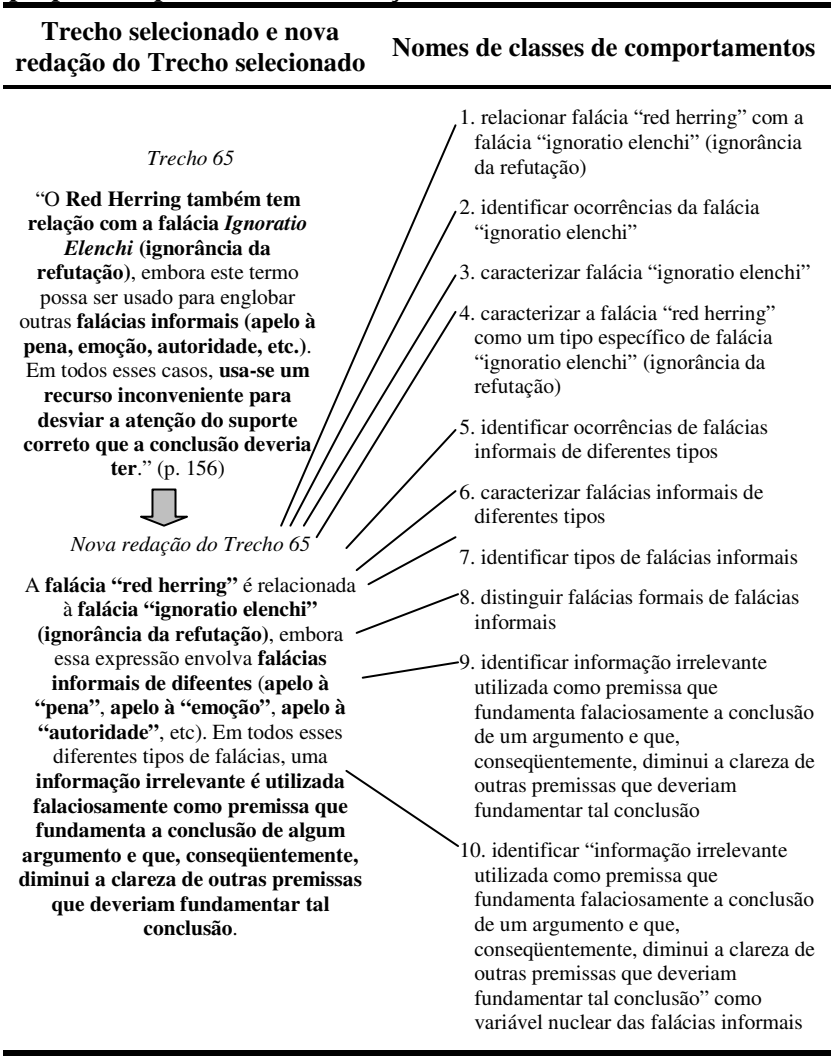
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 63

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 63 "**Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?**' Neste exemplo de Red Herring, o argumentador utiliza-se de um **sutil desvio de assunto até chegar a algo irrelevante**, **além de diferente da alegação inicial**. Não é correto usar essa distorção para atacar o argumento original. Essa **versão falsa do argumento pode, inclusive, *ser aceitável para o oponente***. Mas esse **desvio deixa sem resposta a questão original**." (p. 155) ⇩ *Nova redação do Trecho 63* "**Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?**" Nessa ocorrência da falácia "red herring", **o fenômeno em exame é sutilmente modificado até que a discussão torna-se irrelevante para o exame do fenômeno em exame no debate argumentativo**, além de apresentar **uma conclusão diferente da apresentada na versão original de um argumento**. É um equívoco utilizar tal tipo de falácia para contrariar um argumento apresentado por alguma pessoa. **A "nova" versão desse argumento pode, inclusive, ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado**. Mas a **modificação no fenômeno em exame diminui a probabilidade de produção de conhecimento a respeito do fenômeno inicialmente em exame**.	1. identificar ocorrências da falácia "red herring" 2. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade das informações que constituem o argumento 3. identificar versão reconstruída de um argumento anteriormente apresentado (que pode ser aceitável para a pessoa a quem ele é apresentado) 4. comparar versão reconstruída de um argumento com a versão original do mesmo argumento 5. identificar diminuição na probabilidade de produção de conhecimento a respeito de algum aspecto de algum fenômeno, a partir da modificação do fenômeno examinado em um argumento (falácia red herring) 6. identificar qual o fenômeno que constitui o objeto de exame de algum debate argumentativo

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 64

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 64 "**'A discurssão da proibição de fumantes em ambientes fechados não é oportuna. Todos nós desejamos melhorar a qualidade do ar que respiramos, mas não é justo que se faça isso com os fumantes se há coisas mais graves a atacar. A poluição do ar de nossa cidade é muito mais grave por causa dos automóveis que nela circulam. Seria muito mais importante concentrarmos nossos esforços no estabelecimento de mecanismos de redução da poluição de veículos automotores'**. O argumentador expôs um caso até mesmo relevante: devemos nos preocupar com a poluição automobilística. Mas isto *nada tem a ver* com a restrição do fumo em ambientes fechados, algo justificável por si só. Por isso, o argumento acima é um **Red Herring**, pois apela para a poluição automobilística para **desviar a atenção do ponto central da questão**." (p. 156) ⇩ *Nova redação do Trecho 64* **"A discurssão da proibição de fumantes em ambientes fechados não é oportuna. Todos nós desejamos melhorar a qualidade do ar que respiramos, mas não é justo que se faça isso com os fumantes se há coisas mais graves a atacar. A poluição do ar de nossa cidade é muito mais grave por causa dos automóveis que nela circulam. Seria muito mais importante concentrarmos nossos esforços no estabelecimento de mecanismos de redução da poluição de veículos automotores".** O argumentador destacou algo importante: é necessário preocupação com a poluição automobilística. Entretanto, isso não tem relação com o **fenômeno inicialmente em exame no debate argumentativo: a restrição do fumo em ambientes fechados**. Por conta disso, o "argumento" consiste em **uma ocorrência da falácia "red herring"**, pois é caracterizado pela **introdução de informações irrelevantes (a poluição automobilística) com o objetivo de modificar o fenômeno em exame**.	1. identificar ocorrência da falácia "red herring" 2. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade do argumento 3. identificar fenômeno examinado em um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 65



Sub-título: AD LOGICAM

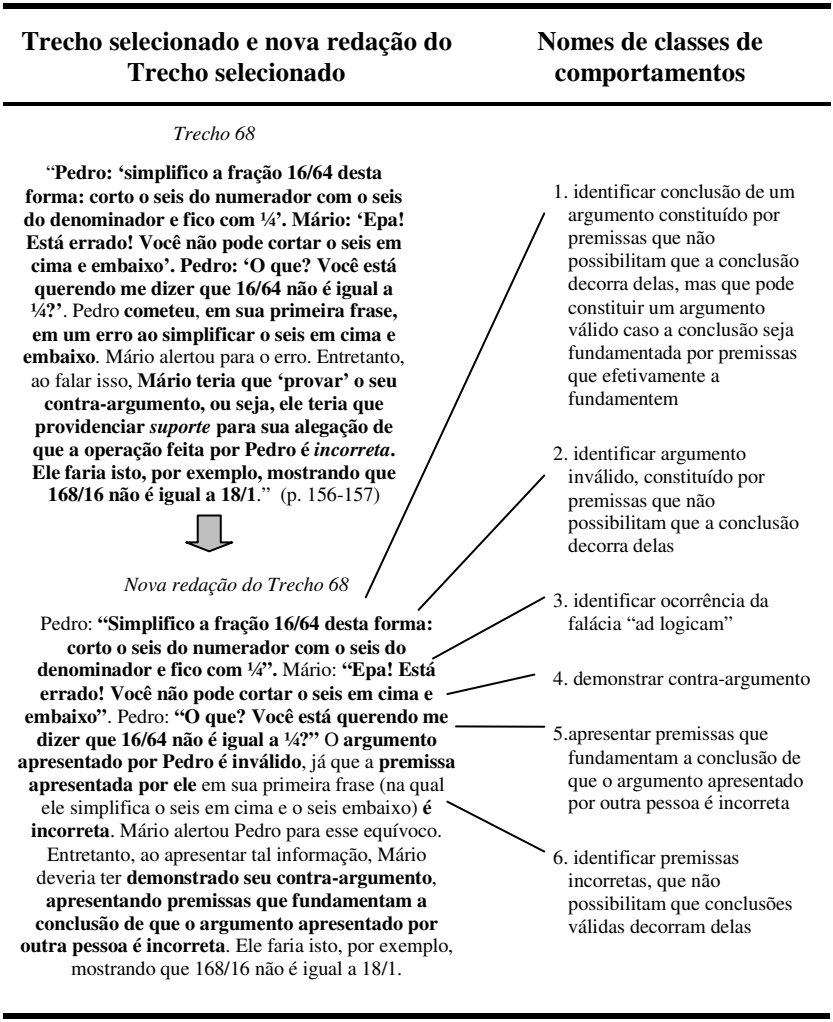
Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 66

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 66 "**Ad Logicam** [sub-título] **Esta falácia propõe que uma conclusão é falsa só porque foi anteriormente apresentada como resultado de um argumento falacioso**." (p. 156) ⇩ *Nova redação do Trecho 66* **Ad Logicam** [sub-título] A **falácia "ad logicam" é a falácia em que a conclusão de um argumento é considerada inválida porque ela foi anteriormente apresentada como conclusão de um ocorrência de falácia**.	1. identificar ocorrências da falácia "ad logicam" 2. caracterizar a falácia "ad logicam" 3. identificar conclusão de um argumento considerada inválida porque ela foi anteriormente apresentada como conclusão de uma ocorrência de falácia

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 67

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 67 "Se o **argumento anterior foi falacioso**, ainda assim ***não*** **podemos deduzir *que a sua conclusão é falsa*: ela pode ser suportada por *um outro* argumento, mais bem sucedido**." (p. 156) *Nova redação do Trecho 67* Mesmo que um **"argumento" seja falacioso**, a **conclusão nele apresentada pode ser uma conclusão verdadeira, caso ela seja apresentada em um argumento sólido, no qual ela é fundamentada por premissas verdadeiras, diferentes daquelas apresentadas na ocorrência da falácia**.	1. identificar "argumento" falacioso 2. distinguir grau de exatidão de uma conclusão apresentada em um "argumento" falacioso do grau de exatidão dessa mesma conclusão quando ela é apresentada em um argumento sólido 3. identificar possíveis premissas que fundamentem a conclusão apresentada em uma ocorrência de falaçia 4. avaliar o grau de verdade da conclusão de um argumento falacioso a partir de outras premissas que não aquelas apresentadas em tal argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 68



Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 69

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 69 "A **falácia Ad Logicam** está sendo cometida por Pedro em sua última intervenção, pois embora sua simplificação seja incorreta, o resultado final por ele obtido está – por coincidência – correto. Observe que, neste caso, se Mário não pudesse **providenciar suporte para sua alegação**, poderia perder o debate, pois nesse momento o **encargo da prova** mudaria de mãos. Como vimos, o **encargo da prova fica sempre na mão de quem está *alegando* algo**, e nesse momento foi Mário quem **alegou que Pedro estava errado**." (p. 157) ⇩ *Nova redação do Trecho 69* Na primeira frase apresentada por Pedro ("simplifico a fração 16/64 desta forma: corto o seis do numerador com o seis do denominador e fico com ¼"), embora sua simplificação seja incorreta, o resultado final por ele obtido está, por coincidência, correto. Por conta disso, uma ocorrência da falácia "ad logicam" é cometida por Pedro na segunda frase que ele apresenta (**"O que? Você está querendo me dizer que 16/64 não é igual a ¼?"**), já que ele está cogitando que a **conclusão de seu argumento é inválida porque ela foi anteriormente apresentada como conclusão de um raciocínio equivocado**. Em relação a informação apresentada por Mário ("Epa! Está errado! Você não pode cortar o seis em cima e embaixo"), caso ele não **apresentasse premissas que fundamentem esse seu contra-argumento**, ele poderia perder o debate argumentativo, pois nesse caso o **"encargo da prova"** seria dele. Como foi examinado, o encargo da prova indica que quem precisa demonstrar uma afirmação é quem a apresenta (e não que outras pessoas precisam demonstrar a falsidade da afirmação que outra pessoa apresentou) e, nesse exemplo, foi Mário quem apresentou uma informação: de que o raciocínio matemático apresentado por Pedro na primeira frase estava incorreto.	1. identificar ocorrência da falácia "ad logicam" 2. identificar premissas que demonstram que a falácia "ad logicam" apresentada por alguém é um raciocínio equivocado 3. apresentar premissas que demonstram equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "ad logicam" 4. alegar que o raciocínio apresentado por alguém constitui uma ocorrência da falácia "ad logicam" 5. caracterizar "encargo da prova" como a necessidade de o indivíduo que apresenta informações demonstrar, ele mesmo, a confiabilidade de tais informações

Sub-título: NON SEQUITUR (p. 157)

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 70

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 70 "**Non sequitur** [sub-título] Este **tipo de falácia** é um dos casos mais engraçados, pois representa em geral **argumentos que têm um certo 'cheiro de insanidade'** ou, no mínimo, **uma desculpa esfarrapada**." (p. 157) ⇩ *Nova redação do Trecho 70* **Non sequitur** [sub-título] Esse **tipo de falácia** é um dos casos mais engraçados de falácias, pois em geral são **caracterizados por certo grau de "insanidade" ou por parecerem "desculpas esfarrapadas"**.	1. identificar ocorrência da falácia "non sequitur" 2. identificar argumentos caracterizados por certo grau de "insanidade" 3. identificar argumentos que parecem "desculpas esfarrapadas" 4. relacionar falácia "non sequitur" com argumentos caracterizados por certo grau de "insanidade" ou que parecem "desculpas esfarrapadas"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 71

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 71 "O **Non Sequitur ocorre quando não há conexão lógica entre as premissas e a conclusão**. **Todo argumento precisa que as premissas levem-nos a crer na veracidade da conclusão. Os argumentos que cometem o Non Sequitur falham nesse sentido**. Pode até ser que a **conclusão seja verdadeira**, **mas *não foi por causa* das premissas utilizadas**." (p. 157) ⇩ *Nova redação do Trecho 71* **A falácia "non Sequitur" é caracterizada como a falácia em que não há implicação lógica entre as premissas e a conclusão**. Todos os **argumentos necessitam ser constituídos por uma conclusão que decorra das premissas.** Entretanto, as falácias non sequitur não são **argumentos constituídos por premissas e conclusão que apresentam tal tipo de implicação lógica**. Nesse tipo de falácia, a **conclusão pode até ser verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada**.	1. identificar ocorrências da falácia "non sequitur" 2. caracterizar falácia "non Sequitur" 3. avaliar implicação lógica entre as premissas e a conclusão de um argumento 4. identificar necessidade de argumentos serem constituídos por uma conclusão que decorra das premissas 5. identificar as premissas de um argumento 6. avaliar validade da conclusão de um argumento 7. identificar argumentos constituídos por premissas e conclusão que não apresentam implicação lógica 8. identificar conclusão verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 72

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 72 "**"Protegendo os macacos, estaremos protegendo a nós mesmos, porque eles são os animais mais próximos do homem'**. Brigitte Bardot, durante ECO-92 (Stycer 1996). Para ser um pouco irônico, há como **argumentar que, se isso fosse verdade, devemos iniciar prontamente a proteção dos ácaros, pois eles são mais próximos do homem**." (p. 158) ⇩ *Nova redação do Trecho 72* **"Protegendo os macacos, estaremos protegendo a nós mesmos, porque eles são os animais mais próximos do homem"**. Brigitte Bardot, durante ECO-92 (Stycer 1996). **Demonstrar o equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "non sequitur" à pessoa que o apresentou** envolve **apresentar argumento com estrutura semelhante à apresentada em uma falácia "non sequitur"**. O argumento apresentado por Brigitte Bardot poderia ser contrariado a partir da indicação de que, se a informação que ela apresentou estivesse correta, então deveria ser prontamente iniciada a proteção dos ácaros, pois eles são mais próximos do homem.	1. identificar ocorrência da falácia "non sequitur" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "non sequitur" à pessoa que o apresentou 3. apresentar argumento com estrutura semelhante à apresentada em uma falácia "non sequitur"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 73

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 73 "Às vezes podemos proferir **Non Sequitur quando interpretados de forma isolada, mas que passam a ser boas construções com a adição de algumas premissas**. Veja este caso: **'Esta refeição contém carne, portanto ela não deve comê-la'**. Um típico Non Sequitur, certo? Mas se **adicionarmos a premissa 'Ela é vegetariana'**, conseguimos **corrigir nossa construção**." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 73* É possível a **ocorrência de falácias "non sequitur" constituídas por premissas que não foram explicitadas e que, conseqüentemente, podem ser transformadas em argumentos válidos a partir da apresentação dessas premissas**. Este é um exemplo: **"Esta refeição contém carne, portanto ela não deve comê-la"**. Um típico Non Sequitur, certo? Mas se for adicionada a premissa **"Ela é vegetariana"**, a suposta **ocorrência da falácia "non sequitur" terá sido transformada em um argumento confiável**.	1. identificar ocorrência de uma falácia "non sequitur" 2. avaliar se a ocorrência de uma falácia "non sequitur" é constituída por premissas que não foram explicitadas 3. caracterizar falácias "non sequitur" constituídas por premissas que não foram explicitadas e que, conseqüentemente, podem ser transformadas em argumentos válidos a partir da apresentação dessas premissas 4. identificar ocorrências de falácias "non sequitur" constituídas por premissas que não foram explicitadas e que, conseqüentemente, podem ser transformadas em argumentos válidos a partir da apresentação dessas premissas 5. transformar uma ocorrência da falácia "non sequitur" constituída por premissas que não foram explicitadas em um argumento válido a partir da apresentação dessas premissas

Sub-título: APELO À NATUREZA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 74

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 74 "**Apelo à natureza** [sub-título] Nesta falácia, **alega-se que um argumento é obviamente verdadeiro porque se refere a uma 'lei da natureza'**. **Ocorre também quando se considera um comportamento justificável porque ele faz, supostamente, parte da natureza do ser humano**." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 74* **Apelo à natureza** [sub-título] A **falácia "apelo à natureza"** é a **falácia em que é alegado que algum fenômeno é obviamente verdadeiro porque constitui uma "lei da natureza"**. E também a **falácia em que um comportamento é considerado justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano**.	1. identificar ocorrências da falácia "apelo à natureza" 2. caracterizar falácia "apelo à natureza" 3. identificar alegação de que um fenômeno é verdadeiro porque constitui uma "lei da natureza" 4. identificar comportamento considerado justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 75

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 75 "Dependendo do caso, pode até haver **algo nesse tipo de argumentação que seja aceitável**. O que **não deve ser aceito é o uso do apelo à natureza *independentemente de qualquer outra consideração*, pois neste caso pode-se estar tentando construir um suporte insuficiente a uma conclusão**." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 75* Em alguns casos, há alguns **tipos de informações que podem ser corretas em uma falácia "apelo à natureza"**. O que é **incorreto nesse tipo de falácia é não constarem premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano"**, tais como **aspectos culturais, sociais, religiosos, psicológicos etc.** Nesses casos, é provável que o argumento que constitua **uma ocorrência da falácia "da natureza" não apresente premissas suficientes que fundamentem a conclusão nele apresentada**.	1. identificar tipos de informações que podem ser corretas em uma falácia "apelo à natureza" 2. caracterizar tipos de informações que podem ser corretas em um "argumento" que consiste em uma falácia "apelo à natureza" 3. identificar falácia "apelo à natureza" em que não constam premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" 4. identificar premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" 5. identificar ocorrências da falácia "apelo à natureza" 6. avaliar se as premissas constituintes em uma falácia "da natureza" são suficientes para que a conclusão decorra delas

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 76

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 76 "**Um assassino poderia argumentar que cometeu seu crime sob a influência da agressividade natural do ser humano; as questões éticas e morais precisam ser mensuradas também**." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 76* Um **exemplo da falácia da natureza é o argumento apresentado por um assassino, no qual ele indica que cometeu seu crime sob a influência da agressividade natural do ser humano**. **Premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano", como aspectos éticos e morais, também precisam ser consideradas em um "argumento" desse tipo**.	1. identificar tipos de informações que podem ser corretas em uma falácia "apelo à natureza" 2. caracterizar tipos de informações que podem ser corretas em um "argumento" que consiste em uma falácia "apelo à natureza" 3. identificar falácia "apelo à natureza" em que não constam premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" 4. identificar premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" 5.identificar ocorrências da falácia "apelo à natureza" 6. avaliar se as premissas constituintes em uma falácia "da natureza" são suficientes para que a conclusão decorra delas

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 77

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 77 "**'O capitalismo é o melhor sistema econômico, pois é representante da natureza dos animais, todos lutando e devorando uns aos outros; o mais forte sobrevive'**. Independente do fato do argumentador ser socialista ou capitalista, **usar a natureza dos animais como única justificativa para um sistema econômico pode ser insuficiente para suportar a alegação**. Se é para defender o capitalismo, **outras premissas devem ser usadas**." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 77* **"O capitalismo é o melhor sistema econômico, pois é representante da natureza dos animais, todos lutando e devorando uns aos outros; o mais forte sobrevive"**. Independente do fato do argumentador ser socialista ou capitalista, utilizar apenas **premissas que indicam que algum fenômeno é verdadeiro porque constitui uma "lei da natureza" ou que indicam que um comportamento é justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano tende a ser insuficiente para fundamentar a conclusão de um argumento**. Se é para defender o capitalismo, **premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" também devem constituir os argumentos** em que o sistema capitalista é defendido.	1. identificar ocorrência de uma falácia "apelo à natureza" 2. avaliar grau de suficiência de premissas que indicam que algum fenômeno é verdadeiro porque constitui uma "lei da natureza" ou que indicam que um comportamento é justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano para fundamentar a conclusão de um argumento 3. avaliar necessidade de premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" constituírem argumentos que consistem na ocorrência de uma falácia "apelo à natureza"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 78

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 78 "**'É claro que a homossexualidade é um comportamento errado. Qual foi a última vez que você viu na natureza dois animais do mesmo sexo tendo relações?'**. Este **argumento não só é problemático em relação ao Apelo à Natureza, é também factualmente errado**, pois há diversos casos de homossexualismo em primatas documentados por etologistas." (p. 159) ⇩ *Nova redação do Trecho 78* **"É claro que a homossexualidade é um comportamento errado. Qual foi a última vez que você viu na natureza dois animais do mesmo sexo tendo relações?"** O equívoco apresentado nesse "argumento" não é relacionado apenas ao fato dele constituir **uma ocorrência da falácia "apelo à natureza",** mas também por ele ser constituído por **premissas que consistem em informações factualmente equivocadas**, pois há diversos casos de homossexualismo em primatas documentados por etologistas.	1.identificar ocorrência de uma falácia "apelo à natureza" 2. identificar argumento constituído por premissas que consistem em informações factualmente equivocadas

Sub-título: QUESTÃO COMPLEXA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 79

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 79 "**Questão complexa** [sub-título] **A principal idéia desta falácia é colocar uma questão que, não importa que resposta tenha, compromete o opositor**. Quem tentar responder a qualquer uma destas perguntas, estará em apuros: **'Quando foi que você parou de tomar drogas?'**." (p. 160) ⇩ *Nova redação do Trecho 79* **Questão complexa** [sub-título] A **principal função da falácia "questão complexa" consiste na apresentação de uma pergunta com informações implícitas que, caso respondida, compromete a pessoa que a responde**. Quem responde a uma pergunta com essas características, tende a ficar "em apuros". Por exemplo: **"Quando foi que você parou de tomar drogas?"**.	1. caracterizar a falácia "questão complexa" 2. identificar pergunta constituída por informações implícitas, nem sempre verdadeiras 3. avaliar função da falácia "questão complexa" 4. identificar ocorrência de uma falácia "questão complexa"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 80

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 80 "**"A maioria das pessoas de cor deste país vive em miséria absoluta e mesmo assim você acha que elas têm condição de progresso sem auxílio governamental direto?"**. Aqui, se resume que o oponente concorda com a **afirmação de que a maioria das pessoas de cor vive em miséria absoluta**. Isto poderia ser **objeto de contestação** e somente uma **consulta ao Censo poderia estabelecer melhor terreno para a alegação** – além de haver discussões acerca do **termo 'pessoa de cor'**, **pois pode ou não envolver pardos**. A outra característica desta falácia é utilizar **diversas questões (freqüentemente irrelevantes) para confundir o ouvinte e levá-lo a aceitar a tese, mesmo que esta não esteja suficientemente demonstrada**." (p. 160-161) ⇩ *Nova redação do Trecho 80* **"A maioria das pessoas de cor deste país vive em miséria absoluta e mesmo assim você acha que elas têm condição de progresso sem auxílio governamental direto?"**. Nessa **questão complexa**, é apresentada a **informação (implícitas e que não é verdadeira)** de que a maioria das pessoas de cor vive em miséria absoluta. Essa afirmação pode ser **contestada a partir da consulta em fontes de informação (exemplo: Censo) onde possam constar premissas que possibilitem contestar essa afirmação, factualmente equivocada**. Além disso, um dos **conceitos apresentados na informação**, "pessoa de cor", **necessita ser examinado**, pois pode ou não envolver pardos. Outra característica dessa ocorrência da falácia "questão complexa" é a presença de **informações irrelevantes cuja função é confundir o ouvinte e levá-lo a aceitar a conclusão da informação, mesmo que tais informações não estejam suficientemente demonstradas**.	1. identificar ocorrência da falácia "questão complexa" 2. avaliar afirmações constituintes de uma informação 3. identificar informações implícitas, nem sempre verdadeiras, em uma pergunta 4. contestar as afirmações de uma informação que são factualmente equivocadas 5. consultar fontes de informação onde possam constar premissas que possibilitem contestar as afirmações de uma informação que são factualmente equivocadas (exemplo: Censo) 6. examinar conceitos apresentados em uma informação 7. identificar informações irrelevantes cuja função é confundir o ouvinte e levá-lo a aceitar a conclusão de uma informação, mesmo que tais informações não estejam suficientemente demonstradas

Sub-título: DESCIDA ESCORREGADIA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 81

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 81 "**Descida escorregadia** [sub-título] Nesta falácia, **assume-se que uma pequena movimentação para uma direção em particular irá desencadear um processo irreversível e incontrolável de movimentações na mesma direção**." (p. 161) ⇩ *Nova redação do Trecho 81* **Descida escorregadia** [sub-título] A **falácia "descida escorregadia"** é a **falácia em que é considerado que a ocorrência de um evento específico irá necessariamente desencadear um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu.**	1. identificar ocorrência da falácia "descida escorregadia" 2. caracterizar a falácia "descida escorregadia" 3. identificar ocorrência de um evento específico considerado como algo que irá necessariamente desencadear um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 82

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 82 "**'Sou contra a eutanásia, porque após aprovarmos essa prática nada nos deterá na trajetória para o assassinato e até mesmo o genocídio generalizado'**. Neste **argumento, não há nenhuma razão para acreditar que aceitar a eutanásia irá deflagar atitudes mais radicais de matança indiscriminada**." (p. 161) ⇩ *Nova redação do Trecho 82* **"Sou contra a eutanásia, porque após aprovarmos essa prática nada nos deterá na trajetória para o assassinato e até mesmo o genocídio generalizado"**. Nessa **ocorrência da falácia "descida escorregadia"**, não constam **premissas que demonstram que, a partir da ocorrência de algum evento específico** (no exemplo, a eutanásia), **necessariamente acontecerá um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu** (no exemplo, as atitudes mais radicais de matança indiscriminada).	1. identificar ocorrência da falácia "descida escorregadia" 2. identificar ocorrência da falácia "descida escorregadia" 3. identificar ausência de premissas que demonstram que, a partir da ocorrência de algum evento específico, necessariamente acontecerá um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu 4. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" a pessoa que a apresentou

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 83

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 83 "**'Se legalizarmos a maconha, o próximo passo será a legalização da cocaína e logo depois da heroína e do LSD'**. Pode-se **questionar a legalização da maconha, mas não através do uso deste argumento**: **ele pressupõe que uma liberada a primeira, as outras drogas decorreriam facilmente, o que não é óbvio**." (p. 162) ⇩ *Nova redação do Trecho 83* **"Se legalizarmos a maconha, o próximo passo será a legalização da cocaína e logo depois da heroína e do LSD"**. É possível **avaliar as decorrências da ocorrência de algum fenômeno específico**, como a legalização da maconha, **mas não por meio desse tipo de argumento**: nele, é **considerado que a ocorrência de um evento específico** (no caso, a legalização da maconha), **irá necessariamente desencadear um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu** (a legalização de outras drogas), o que não é um processo óbvio.	1. identificar ocorrência de uma falácia "descida escorregadia" 2. avaliar as possíveis decorrências da ocorrência de algum evento específico 3. avaliar grau de correção de raciocínios constituídos pela indicação de que as decorrências da ocorrência de algum evento específico consiste em algum processo irreversível e incontrolável da ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento específico (falácia "descida escorregadia") 4. avaliar procedimentos para avaliar as decorrências da ocorrência de algum evento específico

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 84

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 84 "A **Descida Escorregadia baseia-se na idéia de que não se deveria dar esse primeiro passo porque ele deflagraria *necessariamente* todos os passos seguintes em direções mais radicais**. É esse o **problema principal desse argumento, ou seja, a proposição de que existe uma relação causal entre o primeiro passo e os seguintes**." (p. 162)	
⇩	
Nova redação do Trecho 84 O **núcleo da falácia descida escorregadia consiste na "idéia" de que a ocorrência de um evento específico irá necessariamente desencadear um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu**. E esse é o **principal problema desse tipo de falácia**, ou seja, a **percepção equivocada da relação de determinação entre a ocorrência de um evento específico e a necessária ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu**.	1. avaliar qual é o principl equívoco da falácia "descida escorregadia" 2. avaliar relação de determinação entre a ocorrência de um evento específico e a ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que esse evento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 85

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 85 "Uma **forma interessante de combater a Descida Escorregadia é pelo uso de um contra-exemplo irônico, mas que usa a mesma técnica**: **'Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos**." (p. 162) ⇩ *Nova redação do Trecho 85* Um **procedimento para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia"** consiste em **apresentar um exemplo irônico desse mesmo tipo de falácia , constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado**. Por exemplo: **"Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos**".	1 avaliar procedimentos para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" 3. apresentar exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado 4. construir exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado

ub-título: POST HOC ERGO PROPTER HOC

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 86

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 86 "**Post hoc Ergo Propter Hoc** [sub-título] **Nesta falácia, assume-se que por proceder um evento, este outro deve ser necessariamente a causa**." (p. 162) ⇩ *Nova redação do Trecho 86* **"Post hoc Ergo Propter Hoc"** ou **"Depois disso, então por isso"** [sub-título] A **falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc"** ou **"Depois disso, então por isso" consiste na falácia em que um evento é necessariamente considerado como causa de outro evento, simplesmente por tê-lo precedido**.	1. identificar ocorrência da falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" ou "Depois disso, então por isso" 2. caracterizar a falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" (ou "Depois disso, então por isso") 3. identificar evento necessariamente considerado como causa de outro evento, simplesmente por tê-lo precedido

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 87

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 87 "**'A aptidão literária de nosso povo entrou em queda desde que a TV apareceu. A TV foi a maior causadora da falta de leitura de nosso povo'**. Um argumento como o acima pode até ter sua conclusão verdadeira – podemos, por um momento, aceitar considerar que houve uma queda na aptidão literária – mas a questão é que suas **premissas não conseguem suportar essa conclusão, simplesmente porque elas relatam uma ocorrência que antecedeu o evento em questão**. Pode ter havido **diversas outras causas possíveis**." (p. 163) ⇩ *Nova redação do Trecho 87* **"A aptidão literária de nosso povo entrou em queda desde que a TV apareceu. A TV foi a maior causadora da falta de leitura de nosso povo"**. Um argumento como o apresentado pode ser constituído por uma conclusão verdadeira – é possível, por exemplo, concordar que houve uma queda na aptidão literária. O problema é que as premissas apresentadas, que consistem na **indicação da ocorrência de eventos** (o aparecimento da TV) **que antecederam um evento específico** (a falta de leitura do povo) **cujos determinantes estão sendo examinados não fundamentam a conclusão que consiste na indicação da relação de determinação entre esses eventos**. É possível que **os eventos determinantes de um evento podem ser eventos diversos daqueles que precederam o evento cujos determinantes estão sendo examinados**.	1. identificar ocorrência de uma falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" ou "Depois disso, então por isso" 2. identificar premissas que consistem na indicação da ocorrência de eventos que antecederam um evento específico cujos determinantes estão sendo examinados e que não fundamentam a conclusão que consiste na indicação da relação de determinação entre esses eventos 3. identificar que os eventos determinantes de um evento podem ser eventos diversos daqueles que precederam o evento cujos determinantes estão sendo examinados

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 88

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 88 "Para exagerar um pouco esta falácia, veja este exemplo: **'Mais pessoas morrem em hospitais do que em qualquer outro lugar. Portanto, internar-se em hospitais causa a morte'**. É óbvio que isso está errado, o **tipo de suporte que a conclusão obtém das premissas é baseado apenas na procedência temporal, que é insuficiente para garantir a verdade**." (p. 163) ⇩ *Nova redação do Trecho 88* Para exagerar um pouco esta falácia, veja este exemplo da falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" ou "Depois disso, então por isso": **"Mais pessoas morrem em hospitais do que em qualquer outro lugar. Portanto, internar-se em hospitais causa a morte"**. É evidente que essa informação está incorreta, uma vez que **o tipo de fundamentação entre as premissas e a conclusão desse "argumento" consiste apenas na indicação de relação de determinação entre eventos constituída por "procedência temporal"**, que é **insuficiente para garantir a confiabilidade da informação apresentada em tal "argumento"**.	1. identificar ocorrência de uma falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" (ou "Depois disso, então por isso") 2. identificar tipo de fundamentação entre as premissas e a conclusão de um argumento que consiste apenas na indicação de relação de determinação entre eventos constituída por "procedência temporal" 3. avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por premissas que consistem na indicação de relação de determinação entre eventos constituída por "procedência temporal"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 89

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 89 "**Uma falácia associada a esta [post hoc ergo propter hoc] é a Cum Hoc Ergo Propter Hoc (também conhecida como falácia da variação concomitante)**. Nesta **falácia, é dito que se dois eventos ocorrem ao mesmo tempo, então eles devem estar causalmente associados**. Nesse caso, **está-se evitando considerar outros fatores que podem estar em jogo**." (p. 163) ⇩ *Nova redação do Trecho 89* Um **tipo de falácia relacionada à falácia "post hoc ergo propter hoc" ou "depois disso, então por isso"** é **a falácia Cum Hoc Ergo Propter Hoc** (também conhecida como **falácia da variação concomitante**). Nesse tipo de falácia, **o determinante de um evento ou fenômeno é considerado outro evento ou fenômeno que acontece concomitantemente a ele, sem a avaliação de outros possíveis determinantes**.	1. identificar ocorrência da falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" ou falácia da "variação concomitante" 2. relacionar a falácia "post hoc ergo propter hoc" e a falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" ou falácia da "variação concomitante" 3. caracterizar falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" (ou falácia da "variação concomitante") 4. identificar quando o determinante de um evento ou fenômeno é considerado outro evento ou fenômeno que acontece concomitante a ele, sem a avaliação de outros possíveis determinantes

Sub-título: ANALOGIA IMPRÓPRIA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 90

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 90 "**Analogia Imprópria** [Sub-título] **As analogias são muito úteis durante explanações difíceis de serem entendidas**. Podemos **explicar o fluxo de eletricidade em um fio de cobre tomando como base uma analogia do fluxo de água em um cano**." (p. 164) ⇩ *Nova redação do Trecho 90* **Analogia Imprópria** [Sub-título] As **analogias são apropriadas quando utilizadas como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno**. É possível, por exemplo, **caracterizar o fluxo de eletricidade em um fio de cobre tomando como base uma analogia do fluxo de água em um cano**.	1. identificar ocorrência da falácia "analogia imprópria" 2. avaliar contextos em que as analogias são úteis 3. identificar ocorrências de analogias utilizadas como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno 4. relacionar analogia apresentada na caracterização de um evento ou fenômeno com o evento ou fenômeno ao qual ela se refere

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 91

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 91 "**'O amante latino é o nosso monstro do lago Loch Ness, uma lenda que de tempos em tempos aparece para aumentar o turismo e a nossa auto-imagem'**. Esse é um **bom uso de analogia**, pois garante **maior compreensibilidade para os conceitos que quer esclarecer**. Em outros casos, a **analogia é usada como antiexemplo, para comunicar o oposto do que parece ser a intenção**." (p. 163-164) ⇩ *Nova redação do Trecho 91* "**O amante latino é o nosso monstro do lago Loch Ness, uma lenda que de tempos em tempos aparece para aumentar o turismo e a nossa auto-imagem"**. Esse é uma **ocorrência de analogia** utilizada **com uma função apropriada, como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno**. Em outras ocorrências, a **analogia é utilizada como antiexemplo**, para indicar o oposto do que parece ser apresentado.	1. identificar ocorrência de analogias utilizadas com diferentes funções 2. avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada 3. avaliar semelhança de uma analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a analogia é utilizada 4. identificar evento ou fenômeno em relação ao qual uma ocorrência de analogia é utilizada 5. relacionar analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a ocorrência de analogia é utilizada 6. identificar analogia utilizada como antiexemplo

Quadro: explicativas

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 92

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 92 "Uma **analogia bem concebida pode ser útil durante um momento em que se tenta expor algo complexo**. Veja este exemplo: **'O poder é como o violino: toma-se com a esquerda e toca-se com a direita'**. Esperidião Amin, político catarinense (Stycer, 1996). Este **exemplo espirituoso serve para apresentar uma idéia, mas não serve como justificativa argumentativa, pois não tem premissas que suportem a conclusão**. Em outras palavras, **a frase serve para ser usada como conclusão, mas para virar argumento, precisaria ser preenchida com premissas adequadas – premissas que dissessem, por exemplo, porque deve-se tomar o poder com a esquerda, porque deve-se tocá-lo com a direita**." (p. 164) ⇩ *Nova redação do Trecho 92* Uma **analogia bem concebida é útil como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno**. Veja este exemplo: **"O poder é como o violino: toma-se com a esquerda e toca-se com a direita"**. Esperidião Amin, político catarinense (Stycer, 1996). Essa **analogia é utilizada como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno, mas não poderia não constitui um argumento, pois não apresenta premissas que fundamentem a conclusão**. Em outras palavras, a **sentença apresentada pode adquirir a função de conclusão**, mas para isso, precisa ser **fundamentada por premissas adequadas – premissas que possibilitem a conclusão de que o poder é "tomado" pela esquerda e "tocado" pela direita**."	1. avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada 2.identificar ocorrências de analogias utilizadas como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno 3. identificar ocorrência de uma analogia utilizada como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno, mas que não constitui um argumento, pois não apresenta premissas que fundamentem a conclusão 4. identificar premissas que fundamentam a conclusão de uma informação constituída por uma analogia 5. identificar sentença que pode adquirir a função de conclusão caso seja fundamentada por premissas 6.identificar analogia utilizada para fundamentar a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 93

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 93 "Mas as **analogias podem ser inadequadas quando usadas como única sustentação para certos argumentos**." (p. 164) ⇩ *Nova redação do Trecho 93* Mas a **ocorrência de uma analogia é inadequada quando ela é utilizada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento**.	1.avaliar possíveis funções com que a ocorrência de uma analogia pode ser utilizada 2. identificar analogias utilizadas como premissa para fundamentar falaciosamente a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 94

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 94 "Uma **forma de detectar analogias impróprias é verificar se a comparação feita admite uma interpretação contrária à que se pretendeu dar através do exemplo**. Veja um **caso típico: 'a mente humana é como um jardim: para crescer e se desenvolver precisa ser regada, plantada e aparada'**. Os jardins também se desenvolvem quando adubados com esterco; devemos seguir essa sugestão também?" (p. 164) ⇩ *Nova redação do Trecho 94* Um **procedimento para identificar a ocorrência de analogias impróprias** é **avaliar se a ocorrência de uma analogia possibilita múltiplas interpretações**. Observe esse exemplo: **"a mente humana é como um jardim: para crescer e se desenvolver precisa ser regada, plantada e aparada"**. Os jardins também se desenvolvem quando adubados com esterco; devemos seguir essa sugestão também?	1. caracterizar procedimentos para identificar ocorrências de analogias impróprias 2. identificar ocorrência de "analogia imprópria" que possibilita múltiplas interpretações 3. avaliar se a ocorrência de uma analogia possibilita múltiplas interpretações

QUADRO: antítese

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 95

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 95 "Pode-se **usar uma analogia para se referir à antítese do que parece ser a intenção**. Uma famosa feminista usou desse recurso nessa frase: **'Uma mulher sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta'**. Gloria Steinem (Leach, 1996). Também aqui **fica claro que a construção serve para mostrar um ponto de vista –** o de que mulheres não precisam de homens **- , mas não serve para suportá-lo como um argumento**." (p. 164) ⇩ *Nova redação do Trecho 95* É possivel que **a ocorrência de uma analogia seja utilizada para indicar uma característica que não é apresentada por um evento ou fenômeno**. Uma famosa feminista usou desse recurso nessa frase: **"Uma mulher sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta"**. Gloria Steinem (Leach, 1996). Nesse exemplo, é evidenciado que **a analogia consistiu em recurso para explicitar a percepção da pessoa que a apresenta em relação a algum evento ou fenômeno** (no exemplo, de que as mulheres não precisam de um homem), mas não consiste em premissas que fundamentam a conclusão de um argumento.	1. identificar ocorrência de uma analogia usada para indicar uma característica que não é apresentada por um evento ou fenômeno 2. avaliar função do uso de analogias

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 96

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 96 "**Algumas analogias ambíguas podem ser ocasionalmente úteis quando se deseja expressar um pensamento com poder explicativo**. Mas **são quase sempre inadequadas para suportar argumentos**." (p. 165) *Nova redação do Trecho 96* **Analogias ambíguas podem apresentar alto grau de adequação quando são usadas para caracterizar ou explicar um evento ou um fnenômeno**. Entretanto, elas apresentam **baixo grau de adequação de quando usadas como premissas para fundamentar a conclusão de um argumento**.	1. avaliar grau de adequação de analogias ambíguas de acordo com suas possíveis funções 2. avaliar possíveis funções de analogias ambíguas 3. identificar analogias ambíguas usadas para caracterizar ou explicar um evento ou um fenômeno 4. identificar analogias usadas como premissas para fundamentar a conclusão de um argumento

Sub-título: FALSO DILEMA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 97

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 97 "**Falso dilema** [subtítulo] **Este caso ocorre quando o argumentador propõe um número limitado de alternativas dentre todas as possíveis, em muitos casos já sugerindo, tendenciosamente, uma delas como sendo a verdadeira**." (p. 165) ⇩ *Nova redação do Trecho 97* **Falso dilema** [subtítulo] Esse **tipo de falácia ocorre quando uma pessoa propõe, em um processo de escolha, uma quantidade reduzida de alternativas dentre as possíveis, em muitos casos já sugerindo, tendenciosamente, uma das alternativas como sendo a mais correta**.	1.identificar ocorrência da falácia "falso dilema" 2. caracterizar falácia "falso dilema" 3. identificar proposição feita por uma pessoa, em um processo de escolha, de quantidade reduzida de alternativas dentre as possíveis, em muitos casos já sugerindo, tendenciosamente, uma das alternativas como sendo a mais correta

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 98

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 98 "**'Se você não está a meu favor, então é porque você é contra mim'**. **Posso estar indeciso, posso não ter opinião formada, possa não conhecer suficientemente o problema, posso apoiar parcialmente**, etc.'." (p. 165-166) ⇩ *Nova redação do Trecho 98* "**Se você não está a meu favor, então é porque você é contra mim"**. Além das **alternativas propostas pela pessoa que apresentou essa ocorrência da falácia "falso dilema"**, há **outras alternativas possíveis**, como **"posso estar indeciso, posso não ter opinião formada, possa não conhecer suficientemente o problema, posso apoiar parcialmente** etc".	1. identificar ocorrência da falácia "falso dilema" 2. identificar outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas em uma ocorrência da falácia "falso dilema" 3. identificar alternativas propostas pela pessoa que apresentou uma ocorrência da falácia 'falso dilema' 4. destacar a alguém que cometeu uma ocorrência da falácia "falso dilema", outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas na ocorrência da falácia

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 99

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 99 "**'Indicamos para o cargo um amigo. O absurdo seria se indicássemos um inimigo'**. José Maria Marin, governador de São Paulo em 1982 (Stycer, 1996). Obviamente, a passagem acima não serve como argumento. **Indica-se para um cargo público alguém que tenha competência e mínima integração com os objetivos do governo, podendo ser um amigo ou alguém recomendado, com referências. Um inimigo, desde que qualificado, pode até mesmo ser uma boa opção, já que ele saberá que seus erros não serão tolerados por estar, provavelmente, sob constante vigilância. Um amigo, por outro lado, poderá vir a ser uma péssima opção, se este for, por exemplo, notório por sua tolerância com a incompetência de seus subalternos**." (p. 166) *Nova redação do Trecho 99* **"Indicamos para o cargo um amigo. O absurdo seria se indicássemos um inimigo"**. José Maria Marin, governador de São Paulo em 1982 (Stycer, 1996). Obviamente, a passagem acima não serve como argumento, já que o **critério utilizado para a escolha** é inapropriado. Um **critério apropriado em um processo de escolha de alguém que irá ocupar um cargo público, consiste em alguém que tenha competência e mínima integração com os objetivos do governo, podendo ser um amigo ou alguém recomendado, com referências**. **Um inimigo, desde que qualificado, pode até mesmo ser uma boa opção, já que ele saberá que seus erros não serão tolerados por estar, provavelmente, sob constante vigilância. Um amigo, por outro lado, poderá vir a ser uma péssima opção, se este for, por exemplo, notório por sua tolerância com a incompetência de seus subalternos**.	1. identificar ocorrência da falácia "falso dilema" 2. avaliar cada uma das alternativas de um processo de escolha propostas por uma pessoa que apresentou a falácia "falso dilema" 3.identificar outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas em uma ocorrência da falácia "falso dilema" 4. identificar critérios de um processo de escolha 5. comparar as possíveis alternativas de um processo de escolha com os critérios a serem utilizados para a escolha

Sub-título: DA COMPOSIÇÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 100

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 100 "**Da composição** [sub-título] **Esta falácia vem do erro de assumir que aquilo que é verdadeiro sobre as partes de alguma coisa também é verdadeiro para o todo**. A falácia fica mais 'gritante' quando **o todo é notavelmente diferente, em termos de propriedades, do que quando se compara as partes individuais**. Isto costuma ocorrer quando essas **partes atuam entre si de maneira complexa e imprevisível**." (p. 167) ⇩ *Nova redação do Trecho 100* **Da composição** [sub-título] A **falácia "da composição" consiste na falácia em que alguma característica das partes constituintes de um evento ou fenômeno é generalizada, equivocadamente, para tal evento ou fenômeno**. Uma **ocorrência desse tipo de falácia** fica bem evidente quando as **características do evento ou fenômeno examinado na informação que constitui a ocorrência da falácia "da composição" são notavelmente diferentes das características de suas partes constituintes**. Isso costuma ser apresentado quando a **relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno é complexa e imprevisível**.	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. caracterizar falácia "da composição" como a falácia em que alguma característica das partes constituintes de um evento ou fenômeno é generalizada, equivocadamente, para tal evento ou fenômeno 3. identificar generalização equivocada de características das partes constituintes de um evento ou fenômeno para o evento ou fenômeno que tais partes compõem 4. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno 5. caracterizar partes constituintes de um evento ou fenômeno 6. identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação 7. caracterizar evento ou fenômeno examinado em uma informação - caracterizar relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 101

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de coportamentos**
Trecho 101 "**'Este carro foi feito apenas com componentes de baixo peso, por isso ele é um dos modelos mais leves do mercado'. Mesmo com componentes de baixo peso, se os engenheiros não foram parcimoniosos no design, o carro poderá ser muito mais pesado do que outro, construído de forma otimizada com componentes mais pesados**." (p. 167) ⇩ *Nova redação do Trecho 101* **"Este carro foi feito apenas com componentes de baixo peso, por isso ele é um dos modelos mais leves do mercado"**. Ao ser apresentada uma **ocorrência da falácia "da composição"**, é possível **demonstrar equívoco nela apresentado**. Em relação a essa **ocorrência desse tipo de falácia**, é possível destacar que, **mesmo com componentes de baixo peso, se os engenheiros não foram parcimoniosos no design, o carro poderá ser muito mais pesado do que outro, construído de forma otimizada com componentes mais pesados**.	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição" 3. identificar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 102

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 102 "**'João é um camarada amável, Maria é uma pessoa agradável, eles formarão um casal simpático e alegre'**. Será? **Pode ser que formem um casal ciumento ou briguento e tornem a vida dos amigos próximos um inferno**." (p. 167) ⇩ *Nova redação do Trecho 102* **"João é um camarada amável, Maria é uma pessoa agradável, eles formarão um casal simpático e alegre"**. Será? Também em relação a essa **ocorrência da falácia "da composição"**, é possível **demonstrar equívoco apresentado nessa ocorrência desse tipo de falácia**: é possível destacar **a possibilidade de que Maria e João formarem um casal ciumento ou briguento, tornando a vida dos amigos próximos um inferno.**	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição" 3. identificar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 103

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 103 "'João é um camarada amável, Maria é uma pessoa agradável, eles formarão um casal simpático e alegre'. Será? **Pode ser que formem um casal ciumento ou briguento e tornem a vida dos amigos próximos um inferno**. [casal – título do quadro] Este **tipo de construção**, **na qual supomos que o casal possa ser briguento, poderia à primeira vista ser taxado como um caso de história 'just so' - ou seja, uma história possível, mas improvável, usada indevidamente como evidência para suportar um argumento** (...). Essa crítica estaria correta se estivéssemos tentando **justificar um argumento através da verificação que a história aparentemente providencia**. Realmente, **não se pode usar uma verificação (confirmação) através de uma história fictícia para 'provar' que um argumento é correto** – podem existir milhares de chances de ele estar errado. Entretanto, neste caso estamos apenas ***apresentando um cenário*** **que invalida a hipótese combatida**. Portanto, estamos ***refutando a hipótese original***, **apresentando uma história crível** – ou seja, possível – **que serve de falseação do argumento que combatemos**. Este é um caso em que **é correto usar uma construção 'just so' (história fictícia)**." (p. 167) *Nova redação do Trecho 103* "João é um camarada amável, Maria é uma pessoa agradável, eles formarão um casal simpático e alegre". Será? **Pode ser que formem um casal ciumento ou briguento e tornem a vida dos amigos próximos a eles um inferno**. [casal – título do quadro] A história fictícia apresentada, a respeito da possibilidade de João e Maria formarem um casal ciumento, poderia ser caracterizada como uma ocorrência da falácia "história just so". Essa crítica estaria correta caso a **história fictícia estivesse sendo usada para fundamentar a conclusão de um argumento**. De fato, é inadequado **fundamentar a conclusão de um argumento por meio de histórias fictícias**. Entretanto, a **história fictícia foi apresentada como meio para refutar a conclusão do argumento apresentado**. Portanto, a **conclusão do argumento foi refutada por meio da apresentação de uma história fictícia**, **porém possível**, **e que serve como refutação do argumento**. Esse é um **uso adequado de histórias "just so" (histórias fictícias)**.	1. identificar ocorrência de uma história fictícia (história "just so") utilizada para fundamentar a conclusão de algum argumento 2. identificar ocorrência de uma história fictícia (história "just so") utilizada para refutar a conclusão de algum argumento 3. avaliar uso de histórias fictícias apresentadas em um argumento 4.avaliar histórias fictícias utilizadas como meio para fundamentar a conclusão de um argumento 5. refutar a conclusão de um argumento por meio da apresentação de uma história fictícia que refuta tal conclusão

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 104

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 104 "**'Um carro causa muito menos poluição do que um ônibus. Dessa forma, devemos incentivar o uso de carros, se quisermos melhorar a qualidade do ar de nossa cidade'**. Este é certamente um argumento que faria sucesso entre os fabricantes de automóveis. **Um ônibus carrega muito mais pessoas, retirando vários veículos do trânsito e compensando muitas vezes a maior poluição que gera**." (p. 168) ⇩ *Nova redação do Trecho 104* **"Um carro causa muito menos poluição do que um ônibus. Dessa forma, devemos incentivar o uso de carros, se quisermos melhorar a qualidade do ar de nossa cidade"**. Essa **ocorrência da falácia é um argumento** que certamente faria sucesso entre os fabricantes de automóveis. Entretanto, é possível **demonstrar o equívoco apresentado nessa ocorrência da falácia "da composição": um ônibus carrega muito mais pessoas, retirando vários veículos do trânsito e compensando muitas vezes a maior poluição que gera**.	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição" 3. identificar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 105

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 105 "**"O professor Ricardo e o professor Joaquim vão nos dar aula em conjunto neste semestre. Como eles são os melhores professores desta universidade, este deverá ser um excelente curso'**. Eu não apostaria nisto. **Pode ser que os dois sejam temperamentais ou arrogantes e isto poderia transformar a aula conjunta em um duelo de vaidades**." (p. 168) ⇩ *Nova redação do Trecho 105* **"O professor Ricardo e o professor Joaquim vão nos dar aula em conjunto neste semestre. Como eles são os melhores professores desta universidade, este deverá ser um excelente curso"**. A **conclusão dessa ocorrência da falácia "da composição"** pode ser **refutada por meio da apresentação de uma história fictícia**. Por exemplo: **"Pode ser que os dois sejam temperamentais ou arrogantes e isto poderia transformar a aula conjunta em um duelo de vaidades".**	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. refutar a conclusão de uma ocorrência da falácia "da composição" por meio da apresentação de uma história fictícia 3. construir história fictícia que refuta a conclusão de uma ocorrência da falácia "da composição"

Sub-título: O desafio do refrigerante (apresentado no tópico sobre a falácia *Da Composição*)

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 106

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 106 "**O refrigerante A divulgou uma propaganda na qual uma série de pessoas, de olhos vendados, preferiram esse refrigerante ao refrigerante B, concorrente**. (...) O refrigerante A pode, por exemplo, ser mais doce e desta forma ser preferível ao B. Entretanto, como o teste se baseou em 'apenas um golinho', a predileção ficou com o A. Se o teste fosse feito em situação mais real – por exemplo, um copo cheio e acompanhando uma refeição – pode ser que o resultado fosse outro. **A falácia aqui ocorre em supor que a predileção obtida através de um gole é a mesma da obtida em uma situação mais complexa de uso do produto**." (p. 168) ⇩ *Nova redação do Trecho 106* **O refrigerante A divulgou uma propaganda na qual várias pessoas, de olhos vendados, preferiram esse refrigerante ao refrigerante B, concorrente**. O refrigerante A pode, por exemplo, ser mais doce e desta forma ser preferível ao refrigerante B. Entretanto, como o teste se baseou em "apenas um golinho", a predileção ficou com o A. Se o teste fosse feito em situação mais real – por exemplo, um copo cheio e acompanhando uma refeição – pode ser que o resultado fosse outro. **A ocorrência da falácia "da composição" apresentada nesse exemplo ocorre por que aquilo que acontece em uma parte de uma situação é generalizado, equivocadamente, como algo que acontece na situação inteira**.	1. identificar ocorrência da falácia "da composição" 2. caracterizar falácia "da composição"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 107

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 107 "A **falácia da Composição prega exatamente o oposto do que ocorre com a falácia da Divisão**." (p. 168) ⇩ *Nova redação do Trecho 107* O **equívoco apresentado na falácia "da composição"** é o **equívoco oposto ao apresentado na falácia "da divisão"**.	1. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da composição" 2. caracterizar a falácia "da divisão" 3. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da composição" 4. caracterizar equívoco apresentado da falácia "da divisão"

Sub-título: DA DIVISÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 108

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 108 "**Da divisão** [sub-título] **Esta falácia consiste em assumir que o verdadeiro para um todo, também é verdadeiro para suas partes**." (p. 169) ⇩ *Nova redação do Trecho 108* **Da divisão** [sub-título] A **falácia da divisão** consiste na **falácia em que alguma característica de algum evento ou fenômeno é generalizada, equivocadamente, para alguma das partes que o constitui**.	1. identificar ocorrências da falácia "da divisão" 2. caracterizar falácia "da divisão" 3.. identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação 4. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno 5. identificar generalização equivocada de alguma característica de algum evento ou fenômeno para alguma das partes que o constitui

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 109

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 109 "**'Você deve estar estudando em um colégio muito caro, portanto você deve ser rico'. Não necessariamente, pode ser alguém de classe média que corta todas as despesas supérfluas para pagar um colégio de alto padrão, ou então alguém de família pobre que ganhou uma bolsa de estudos, etc.**" (p. 169) *Nova redação do Trecho 109* **"Você deve estar estudando em um colégio muito caro, portanto você deve ser rico"**. O **equívoco apresentado nessa ocorrência dessa falácia "da divisão" pode ser demonstrado**: **"pode ser alguém de classe média que corta todas as despesas supérfluas para pagar um colégio de alto padrão, ou então alguém de família pobre que ganhou uma bolsa de estudos etc"**.	1. identificar ocorrências da falácia "da divisão" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da divisão" 3. identificar equívoco apresentado na ocorrência de uma falácia "da divisão"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 110

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 110 "**A falácia da Divisão é o oposto da falácia da Composição**." (p. 169) ⇩ *Nova redação do Trecho 110* O **equívoco apresentado na falácia "da divisão"** é o **equívoco oposto ao apresentado na falácia "da composição"**.	1. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da divisão" como o equívoco oposto ao apresentado na falácia "da composição" 2. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da composição" 3. caracterizar equívoco apresentado da falácia "da divisão"

Sub-título: FALÁCIA DA EQUIVOCAÇÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 111

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 111 "**Falácia da equivocação** [sub-título] **Nesta falácia, usa-se uma palavra ou noção que possui dois sentidos diferentes**. Em geral, durante a própria falácia usa-se ora **um desses sentidos**, ora o outro, tipicamente **mudando de premissa para premissa ou de premissa para a conclusão**. [Exemplo:] **Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco**." (p. 169) ⇩ *Nova redação do Trecho 111* **Falácia da Equivocação** [sub-título] A **falácia da "Equivocação" é a falácia constituída por expressões com significados distintos ao longo de tal falácia**. Em geral, em uma **ocorrência desse tipo de falácia**, o **significado de uma ou mais expressões é modificado ao longo da ocorrência dessa falácia**. É o caso, por exemplo, de uma **expressão que aparece em premissas diferentes ou em uma premissa e na conclusão de um "argumento"**, mas com **significado distinto em cada uma dessas partes de um "argumento"**. Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: "**Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco**".	1. identificar ocorrências da falácia "da equivocação" 2.identificar expressão apresentada em uma informação utilizada com significados distintos ao longo de tal informação 3. caracterizar falácia "da equivocação" 4. avaliar o significado das expressões apresentadas em uma informação 5.relacionar expressões constituintes de uma informação com o evento ou fenômeno ao qual elas se referem 6. comparar o significado das expressões apresentadas em uma informação entre si 7. identificar modificação do significado de alguma expressão ao longo em uma informação

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 112

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 112 "**A falácia [da equivocação] ocorre também quando se apresentam palavras distintas (mas com mesmo significado) como se tivessem significados distintos**. [Exemplo:] **'Não vamos confundir propina com corrupção'**. Vladimir Rushailo, ministro do interior da China." (p. 170) ⇩ *Nova redação do Trecho 112* A **falácia da "equivocação"** também é caracterizada pela **falácia constituída por expressões distintas, mas com significados semelhantes, apresentadas como se tivessem significados distintos**. Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: **"Não vamos confundir propina com corrupção"**. Vladimir Rushailo, ministro do interior da China.	1. identificar ocorrências da falácia "da equivocação" 2. caracterizar a falácia "da equivocação" 3.identificar expressões distintas, mas com significados semelhantes, apresentadas em uma informação como se tivessem significados distintos

Sub-título APELO AO RIDÍCULO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 113

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 113 "**Apelo ao ridículo** [sub-título] **Consiste na introdução de passagem jocosa ou ridicularizadora no argumento, com o intuito de encobrir a capacidade – ou falta de vontade – de se suportar o argumento apropriadamente**." (p. 170) ⇩ *Nova redação do Trecho 113* **Apelo ao ridículo** [sub-título] A **falácia "apelo ao ridículo"** é a **falácia que consiste na apresentação de trecho jocoso ou ridicularizador como meio de encobrir a falta de fundamentação da conclusão constituinte do argumento**.	1. identificar ocorrências da falácia "apelo ao ridículo" 2. caracterizar falácia "apelo ao ridículo" 3. identificar trecho jocoso ou ridicularizador em um argumento, utilizado como meio para encobrir a falta de fundamentação da conclusão constituinte do argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 114

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 114 "**O humor, na verdade, pode ser usado durante uma discussão pois, no mínimo, tem o efeito 'terapêutico' de reduzir as tensões e atritos emocionais, tornando o ambiente mais desconstruído. Não pode, porém, ser usado como suporte de argumentação ou para auxiliar no descrédito do oponente ou de seu argumento**. É comum **usar-se o humor para conquistar a simpatia do público ouvinte e com isso influenciar suas opiniões sobre a validade dos argumentos proferidos**." (p. 170) ⇩ *Nova redação do Trecho 114* O **uso de trechos humorísticos em um debate argumentativo pode apresentar várias funções**, entre elas a **função** (**adequada**) **de tornar o ambiente de debates mais descontraído.** Entretanto, **o uso de trechos humorísticos utilizados em um debate argumentativo com a função de fundamentar a conclusão de um argumento ou para diminuir a confiabilidade de algum argumento é inadequado**. É comum (mas incorreto) **o uso de trechos humorísticos usados como meio de aumentar a disposição das pessoas e, a partir disso, influenciar a opinião delas em relação a confiabilidade de algum argumento**.	1. avaliar grau de adequação do uso de trechos humorísticos em um debate argumentativo de acordo com a função que tal uso apresenta 2. identificar trecho humorístico utilizado como fundamentação da conclusão constituinte de um argumento 3. identificar trecho humorístico usada como meio de diminuir a confiabilidade de um argumento ou de desqualificar a pessoa que o apresentou 4. caracterizar a falácia "apelo ao ridículo" 5. identificar trecho humorístico utilizado como meio para aumentar a disposição das pessoas e, a partir disso, influenciar a opinião delas em relação a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 115

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 115 "**Um candidato à presidência americano, já com certa idade, respondeu assim quando perguntado se sua idade avançada não prejudicaria suas decisões no caso de um ataque nuclear ao país: 'Nem um pouco. Mas veja que eu não vou explorar a juventude e a inexperiência do candidato oponente'**. Com isso, o candidato se 'safou' de responder objetivamente à pergunta feita, conquistando a admiração pública mas não deixando claro *porque* sua idade avançada não prejudicaria suas decisões em momentos críticos como os de um ataque nuclear." (p. 170-171) ⇩ *Nova redação do Trecho 115* **Um candidato à presidência dos Estados Unidos, já com certa idade, apresentou a seguinte ocorrência da falácia "apelo ao ridículo" quando perguntado se sua idade avançada não prejudicaria suas decisões no caso de um ataque nuclear ao país: "Nem um pouco. Mas veja que eu não vou explorar a juventude e a inexperiência do candidato oponente"**. Com a apresentação dessa falácia, o candidato se esquivou de responder objetivamente à pergunta feita, aumentou a disposição das pessoas a seu favor, mas não apresentou premissas que tenham fundamentado a conclusão de que sua idade avançada não prejudicaria suas decisões em momentos críticos, como os de um ataque nuclear.	1. identificar ocorrências da falácia "apelo ao ridículo"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 116

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 116 "**Outro candidato, perguntado como faria para governar com um congresso de maioria opsicionista, respondeu espirituosamente: 'Bem, se eu realmente for eleito, pelo menos metade do congresso vai morrer de ataque do coração. Então, meus problemas estarão todos resolvidos'**. Foi espirituoso e provocou gargalhadas, mas não respondeu à questão: o que fazer para governar um país com um congresso de maioria oposicionista." (p. 171) ⇩ *Nova redação do Trecho 116* **Outro candidato à presidência dos Estados Unidos, perguntado acerca de como faria para governar com um congresso de maioria opsicionista, respondeu espirituosamente: "Bem, se eu realmente for eleito, pelo menos metade do congresso vai morrer de ataque do coração. Então, meus problemas estarão todos resolvidos"**. O candidato foi espirituoso e provocou gargalhadas, mas não apresentou premissas que tenham fundamentado alguma conclusão a respeito da maneira que governaria o país com um congresso de maioria oposicionista.	1. identificar ocorrências da falácia "apelo ao ridículo"

Sub-título: ACENTO IMPRÓPRIO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 117

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 117 "**Acento impróprio** [sub-título] **Ocorre quando a sentença é direcionada a uma conclusão inadequada por força de acentuação tendenciosa ou incomum de uma palavra ou frase.** [exemplo:] **Um estudante diz a seus colegas: 'Sempre vejo o prof. Roberto, <u>mas nunca com sua mulher</u>'**. A ênfase no final da frase é tendenciosa, pois quer deixar implícito que o estudante viu o prof. Roberto com *outra mulher* que não sua esposa, embora ele esteja querendo dizer que nunca viu o prof. acompanhado." (p. 171) ⇩ *Nova redação do Trecho 117* **Acento impróprio** [sub-título] A **falácia "acento impróprio"** consiste na **falácia em que a informação é direcionada a uma conclusão inadequada devido a acentuação tendenciosa de alguma expressão, frase ou conjunto de frases**. Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: **"Sempre vejo o prof. Roberto, <u>mas nunca com sua mulher</u>"**. A ênfase no final da frase é tendenciosa, pois deixa implícito que o estudante viu o professor Roberto com *outra mulher* que não sua esposa, embora ele esteja querendo dizer que nunca viu o professor acompanhado.	1. identificar ocorrência da falácia "acento impróprio" 2. caracterizar falácia "acento impróprio" 3.identificar direcionamento da conclusão de algum argumento a partir da acentuação tendenciosa de alguma expressão, frase ou conjunto de frases

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 118

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 118 "Alguns órgãos da imprensa, na tentativa de causar maior impacto com as manchetes de seus jornais, freqüentemente cometem a falácia do Acento Impróprio. **Suponha, por exemplo, que o Presidente da República tenha assinado um memorando, distribuído a todos os ministérios e secretarias do governo exaltando a todos a manter uma postura de contratação de pessoal totalmente isenta e imparcial, evitando cometer erros de discriminação contra minorias como negros, homossexuais**, etc. Veja como isto poderia ser noticiado de maneira falaciosa: **'Governo emite comunicado privilegiando homossexuais'**." (p. 172-173) ⇩ *Nova redação do Trecho 118* Alguns órgãos da imprensa, com o objetivo de aumentar o impacto das manchetes de seus jornais, freqüentemente apresentam **ocorrências da falácia do "acento impróprio"**. **Suponha, por exemplo, que o Presidente da República tenha assinado um memorando, distribuído a todos os ministérios e secretarias do governo exaltando a todos a manter uma postura de contratação de pessoal totalmente isenta e imparcial, evitando cometer erros de discriminação contra minorias como negros, homossexuais**, etc. Veja como esse **evento** poderia ser noticiado a partir de uma **ocorrência da falácia "acento impróprio"**: **"Governo emite comunicado privilegiando homossexuais"**.	1. comparar informação com evento ou fenômeno ao qual ela se refere 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "acento impróprio" 3. identificar ocorrência da falácia "acento impróprio"

Sub-título: APELO AO NOVO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 119

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 119 "**Apelo ao novo** [sub-título] **É o oposto do Apelo à tradição**. **No Apelo ao Novo, assume-se que uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa, etc. é boa *simplesmente porque é nova***. [Exemplo:] **Placa na frente de um restaurante: 'Agora sob nova direção'**." (p. 173) ⇩ *Nova redação do Trecho 119* **Apelo ao novo** [sub-título] O **equívoco apresentado na falácia "apelo ao novo"** é o **equívoco oposto ao apresentado na falácia "apelo à tradição"**. A **falácia "apelo ao novo"** consiste na **falácia em que algum evento (uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa etc.) é considerado bom simplesmente porque é novo**. Um exemplo desse tipo de falácia é uma p**laca na frente de um restaurante que destaque: "Agora sob nova direção"**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo ao novo" 2. caracterizar equívoco apresentado na falácia "apelo ao novo" como o equívoco oposto ao apresentado na falácia "apelo à tradição" 3.caracterizar a falácia "apelo ao novo" 4. identificar evento (uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa etc.) considerado bom simplesmente porque é novo

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 120

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 120 "**'Temos que instituir este novo programa de promoções na empresa, se quisermos avançar. Não entendo porque vocês continuam evitando melhorar a qualidade da carreira por aqui'**. **Não dá para justificar o programa de promoções dessa empresa *simplesmente porque ele é novo***. **É necessário suportar esse tema com razões sólidas que realmente demonstrem – ou no mínimo, sugiram fortemente – porque ele é bom**." (p. 173) ⇩ *Nova redação do Trecho 120* **"Temos que instituir este novo programa de promoções na empresa, se quisermos avançar. Não entendo porque vocês continuam evitando melhorar a qualidade da carreira por aqui".** É **incorreto considerar bom um evento** (como o programa de promoções) **simplesmente por que ele é novo**. **É necessário fundamentar o motivo pelo qual um evento é bom por meio de premissas que fundamentem tal conclusão**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo ao novo" 2. identificar equívoco da falácia "apelo ao novo" 3. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo ao novo" 4. identificar evento (uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa etc.) considerado bom simplesmente porque é novo

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 121

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 121 "**'Nosso time perdeu feio na temporada passada. Mas agora as coisas vão mudar, graças ao novo técnico que acabamos de contratar'. Só porque é um novo técnico, sem dizer se ele tem referências ou um currículo de boas campanhas, não dá para acreditar que tudo irá mudar. Pode continuar tudo a mesma coisa, ou então até mesmo piorar**." (p. 173) ⇩ *Nova redação do Trecho 121* **"Nosso time perdeu feio na temporada passada. Mas agora as coisas vão mudar, graças ao novo técnico que acabamos de contratar". É possível demonstrar o equívoco apresentado nessa ocorrência da falácia "apelo ao novo"**, indicando que a **informação de que o desempenho do time melhorará só porque será contratado um novo técnico, sem considerar as referências que ele tem ou o desempenho dos times que ele treinou anteriormente, constitui uma informação pouco confiável.** É possível, inclusive, que **o desempenho do time permaneça o mesmo ou, até mesmo, piore.**	1. identificar ocorrência da falácia "apelo ao novo" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo ao novo"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 122

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 122 "**A defesa de uma idéia, ou de uma conclusão de um argumento, deve sempre *independer* do fato de ser nova ou velha. O que vale é o respaldo por premissas aceitáveis e que suportem corretamente o que se está oferecendo**." (p. 173) *Nova redação do Trecho 122* **A validade da conclusão de um argumento independe do fato de ela ser nova ou velha. A validade da conclusão de um argumento é determinada por premissas aceitáveis que fundamentem o que é apresentado na conclusão.**	1. avaliar relação entre a validade de de um argumento e o grau de "novidade" da conclusão do argumento 2. avaliar aspectos que determinam a a validade da conclusão de um argumento 3. identificar equívoco da falácia "apelo ao novo"

Sub-título: APELO À FORÇA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 123

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 123 "**Apelo à força** [sub-título] **Este caso ocorre quando a tentativa de persuadir alguém é feita não através da força da argumentação, mas sim pelo uso de ameaças**. É claro que nestes **casos pouco importa a qualidade das premissas, já que a força é o que se está propondo indevidamente como justificativa da conclusão**. [exemplo:] **Lobista falando a membro do congresso: 'Vossa excelência tem que fazer tudo para aprovar essa emenda que propus; basta lembrar que eu represento milhares de votantes do seu estado, e as eleições vem aí...'**" (p. 173) ⇩ *Nova redação do Trecho 123* **Apelo à força** [sub-título] A **falácia "apelo à força"** é a **falácia que consiste na tentativa de persuasão de alguém por meio de ameaças e não por meio de premissas que fundamentem a conclusão do argumento apresentado**. É claro que nesses em **ocorrências de falácias desse tipo**, as **características das premissas pouco importam, já que a conclusão é falaciosamente fundamentada por meio de ameaças**. Um exemplo da falácia "apelo à força" é o seguinte: **"Lobista falando a membro do congresso: 'Vossa excelência tem que fazer tudo para aprovar essa emenda que propus; basta lembrar que eu represento milhares de votantes do seu estado, e as eleições vem aí..."**	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à força" 2.caracterizar a falácia "apelo à força" 3.identificar tentativas de persuasão de alguém em que as características das premissas pouco importam e nas quais a conclusão é falaciosamente fundamentada por meio de ameaças

Sub-título: APELO À EMOÇÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 124

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 124 "**Apelo à emoção** [sub-título] **Este tipo de falácia ocorre quando se tenta argumentar com alguém que faz uso de fortes emoções ou sentimentos – positivos ou negativos – em vez de apresentar premissas e evidências convincentes**." (p. 175) ⇩ *Nova redação do Trecho 124* **Apelo à emoção** [sub-título] A **falácia "apelo à emoção" consiste na falácia em que a conclusão é falaciosamente fundamentada por meio de emoções e sentimentos e não por meio de premissas que fundamentem a conclusão do "argumento" apresentado**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à emoção" 2.caracterizar falácia "apelo à emoção" 3. identificar emoções e sentimentos usados como meio para fundamentar, falaciosamente, a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 125

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 125 "**As emoções tipicamente usadas são a inveja, a raiva, o medo – variantes deste caso são chamadas de apelo à força –, ou o amor, a cobiça, culpa, vergonha, etc**. **Sentimentos usados com freqüências incluem patriotismo, noções de cunho familiar, segurança nacional, fidelidade a grupo**, etc." (p. 175) ⇩ *Nova redação do Trecho 125* As **emoções e sentimentos freqüentemente usados em ocorrências da falácia "apelo à força" como premissas para fundamentar, falaciosamente, a conclusão do "argumento" são inveja, raiva, medo, amor, cobiça, culpa, vergonha**. Os **sentimentos freqüentemente usados envolvem patriotismo, noções de cunho familiar, segurança nacional, fidelidade a grupo** etc.	1. identificar emoções e sentimentos freqüentemente usados em ocorrências da falácia "apelo à força" como premissas para fundamentar, falaciosamente, a conclusão do "argumento"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 126

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 126 "'**Sei que vocês, pobres desta cidade, não agüentam mais ver ricos e poderosos se banqueteando com o dinheiro público, enquanto nós aqui passamos necessidade. Por isso, peço seu voto, para poder mudar esse estado de coisas'**. **O candidato está argumentando que, por causa da injustiça social que o povo está sofrendo, ele deve ser eleito. Qual o suporte desta conclusão? O apelo ao sentimento de exclusão social, ou seja, nada relevante em relação à adequação do candidato ao cargo postulado. Afinal, por esse argumento o candidato poderia apenas estar assegurando uma forma de também se banquetear com dinheiro público**." (p. 175) ⇩ *Nova redação do Trecho 126* **"Sei que vocês, pobres desta cidade, não agüentam mais ver ricos e poderosos se banqueteando com o dinheiro público, enquanto nós aqui passamos necessidade. Por isso, peço seu voto, para poder mudar esse estado de coisas"**. **Demonstrar o equívoco apresentado nessa ocorrência da falácia "apelo à emoção"** envolveria, por exemplo, **explicitar que o candidato está argumentando que, por causa da injustiça social que o povo está sofrendo, ele deve ser eleito, mas que tal apelo ao sentimento de exclusão social não é um critério relevante em relação ao cargo postulado pelo candidato**. Também poderia envolver **destacar a possibilidade de que, pelo argumento apresentado pelo candidato, ele poderia apenas estar assegurando uma forma de também se banquetear com dinheiro público**.	1. identificar ocorrência da falácia "apelo à emoção" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo à emoção"

Sub-título: ENVENENANDO O POÇO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 127

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 127 "**Envenenando o poço** [sub-título] Este **tipo de incorreção caracteriza-se pela rejeição de um argumento baseado em uma condição negativa – não importa se verdadeira ou falsa – acerca da pessoa que o proferiu**." (p. 175) ⇩ *Nova redação do Trecho 127* **Envenenando o poço** [sub-título] A **falácia "envenenando o poço" é a falácia em que um argumento é contestado devido a alguma condição considerada negativa, independente se falsa ou verdadeira, acerca da pessoa que o proferiu.**	1. identificar ocorrências da falácia "envenenando o poço" 2. caracterizar a falácia "envenenando o poço" 3. identificar argumento contestado devido a alguma condição considerada negativa, independente se falsa ou verdadeira, acerca da pessoa que o proferiu

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 128

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 128 "**A situação particular de sexo, idade, raça, religião, profissão, posição social, filiação política, etc., em *nada* deve afetar a aceitação de argumentos proferidos por essa pessoa, mesmo sobre os temas nos quais possa ter motivações ou interesses particulares**. **Podemos, no máximo, ter motivos para desacreditar seu testemunho (...), mas não podemos dispensar seus argumentos apenas por essa razão**." (p. 175-176)	
Nova redação do Trecho 128 **As características da pessoa que apresenta algum argumento não constituem aspectos que interferem no grau de confiabilidade das informações constituintes do argumento apresentado por ela, mesmo nos argumentos a respeito dos eventos ou fenômenos aos quais ela possa estar interessada**. É possível, no máximo, **avaliar testemunho apresentado por alguma pessoa de acordo com as características dessa pessoa**, mas **não é possível considerar o argumento apresentado por ela como pouco confiável devida a essas características**.	1. identificar grau de intereferência entre as características da pessoa que apresenta algum argumento e o grau de confiabilidade desse argumento 2. identificar tipos de características da pessoa que apresenta algum argumento que tendem a ser, falaciosamente, indicadas como aspectos que interferem no grau de confiabilidade das informações constituintes do argumento apresentado por ela 3. identificar características da pessoa que apresenta algum argumento indicadas, falaciosamente, como aspectos que interferem no grau de confiabilidade das informações constituintes do argumento apresentado 4. avaliar testemunho apresentado por alguma pessoa de acordo com as características dessa pessoa

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 129

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 129 "**Criança pequena falando a um senhor de idade: 'Acho melhor o senhor atravessar a rua na faixa de pedestres, é mais seguro'. 'Cale a boca, criança metida, como pode querer dar conselhos a um adulto?'** O adulto cometeu, nesta passagem, um Envenenamento do Poço: ao não não aceitar o argumento da criança, essa pessoa categorizou-a como *incompetente* para proferir argumentos para adultos. Isto é 'envenenar' a fonte do argumento, tentando implicar que tudo o que seja 'retirado' dessa fonte passe a ter credibilidade automaticamente contestada." (p. 176) ⇩ *Nova redação do Trecho 129* **Criança pequena falando a um senhor de idade: "Acho melhor o senhor atravessar a rua na faixa de pedestres, é mais seguro". "Cale a boca, criança metida, como pode querer dar conselhos a um adulto?"**. O adulto apresentou, nessa passagem, uma **ocorrência da falácia "envenenando o poço"**: ele considerou uma característica da pessoa que apresentou o argumento como um aspecto que interfere no grau de confiabilidade do argumento apresentado. Isso é "envenenar" a pessoa que apresentou o argumento, fazendo que as informações apresentadas por essa pessoa consistam em informações pouco confiáveis.	1. identificar ocorrências da falácia "envenenando o poço"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 130

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 130 "crianças [quadro] Obviamente, crianças pequenas não dispõem de julgamento apropriado para oferecer explicações ou opiniões sobre a maioria dos assuntos importantes para adultos. Porém – e aqui cabe um grande porém – não foi isto o que a criança fez neste exemplo: *ela formulou um* ***argumento completo***. É isto que ***não pode*** **ser contestado pelo adulto**, **a não ser que ele conteste as premissas utilizadas – ou sua implicação lógica, aceitabilidade, relevância para a conclusão**." (p. 176)	1. identificar contestação de um argumento realizada a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" 2. identificar que a crítica a um argumento deve ser feita a partir da avaliação das premissas utilizadas, da avaliação da aceitabilidade ou da relevância das premissas e da implicação lógica entre as premissas e a conclusão
Nova redação do Trecho 130 crianças [quadro] Obviamente, crianças pequenas não dispõem de julgamento apropriado para oferecer explicações ou opiniões sobre a maioria dos assuntos importantes para adultos. Porém – e aqui cabe um grande porém – não foi isto o que a criança fez nesse exemplo: ela **apresentou um argumento**. E um **argumento não pode ser contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço"**, como fez o adulto. **Contestar um argumento envolve avaliar as premissas utilizadas, e da aceitabilidade e da relevância deles, e a implicação lógica entre as premissas e a conclusão**.	3. destacar a pessoa que apresentou uma ocorrência de uma falácia "envenenando o poço" que a crítica a um argumento deve ser feita a partir da avaliação das premissas utilizadas, da avaliação da aceitabilidade ou da relevância das premissas e da implicação lógica entre as premissas e a conclusão

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 131

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 131 "**Reconstruindo o argumento da criança, e aplicando um pouco do princípio de caridade, obtemos a seguinte situação:** **'Pessoas devem zelar por sua segurança.** **Atravessar a rua fora da faixa de pedestres é perigoso.** **Portanto, pessoas devem atravessar a rua na faixa de pedestres.'** Este **argumento, além de ter conclusão logicamente decorrente das premissas – ou seja, o argumento é válido –, tem essas premissas aceitáveis, portanto o argumento é íntegro, e não pode ser contestado apontando particularidades acerca de quem o proferiu**." (p. 176) ⇩ *Nova redação do Trecho 131* A partir da **reconstrução do argumento válido apresentado por alguém e que contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço"** (como o argumento apresentado pela criança) por meio, se necessário, da **apresentação de premissas que no argumento válido anteriormente apresentado estavam implícitas**, o seguinte argumento é produzido: **'Pessoas devem zelar por sua segurança.** **Atravessar a rua fora da faixa de pedestres é perigoso.** **Portanto, pessoas devem atravessar a rua na faixa de pedestres.'** Esse **argumento, além de ser constituído por uma conclusão logicamente decorrente das premissas – ou seja, o argumento é válido –, apresenta premissas aceitáveis, portanto o argumento é íntegro, e não pode ser contestado devido a alguma condição considerada negativa, independente se falsa ou verdadeira, acerca da pessoa que o proferiu.**	1. reconstruir o argumento válido apresentado por alguém e que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" por meio, se necessário, da apresentação de premissas que no argumento válido anteriormente apresentado estavam implícitas 2. apresentar versão reconstruída de um argumento válido apresentado por alguém e que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 132

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 132 "**"Pelas razões que acabei de expor, não acho que devamos aprovar a legalização do aborto.' 'Como pode dizer que a lei do aborto não deve ser aprovada, se você não é mulher e não sabe como elas sofrem!'** Neste caso, está se **tentando esquecer tudo o que foi dito anteriormente em suporte à posição contrária ao aborto simplesmente porque a pessoa que defendeu essa tese não é uma mulher**." (p. 177) ⇩ *Nova redação do Trecho 132* **"Pelas razões que acabei de expor, não acho que devamos aprovar a legalização do aborto". 'Como pode dizer que a lei do aborto não deve ser aprovada, se você não é mulher e não sabe como elas sofrem!'** Nesse **exemplo da falácia "envenenando o poço", o argumento é contestado a partir de características da pessoa que o apresentou** (quem apresentou o argumento não foi uma mulher) **e sem contestação das premissas que fundamentaram a conclusão de tal argumento**.	1. identificar ocorrências da falácia "envenenando o poço" 2. identificar argumento contestado a partir de características da pessoa que o apresentou e sem contestação das premissas que fundamentaram a conclusão de tal argumento 3. destacar as premissas apresentadas para fundamentar a conclusão de um argumento que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço"

Sub-título: Ad hominem circunstancial (apresentado no tópico sobre a falácia *Envenenando o poço)*

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 133

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 133 "**Ad hominem circunstancial** [sub-título] Nesta variante, **tenta-se reduzir ou mesmo invalidar a força do argumento de alguém que tem *interesse direto* na questão proposta**. Por exemplo, não se pode **recusar argumentos de Bill Gates contra as ações antitruste (monopólios) só porque ele tem interesse nisso**." (p. 177) ⇩ *Nova redação do Trecho 133* **Ad hominem circunstancial** [sub-título] A **falácia "ad hominem circunstancial",** uma **variação da falácia "envenenando o poço"**, é a **falácia em que a confiabilidade das informações constituintes de um argumento é diminuída por meio da indicação de que a pessoa que o apresentou tem interesse direto na conclusão do argumento**.	1. identificar ocorrência da falácia "ad hominem circunstancial" 2. caracterizar falácia "ad hominem circunstancial" 3. identificar diminuição da confiabilidade das informações constituintes de um argumento por meio da indicação de que a pessoa que o apresentou tem interesse direto na conclusão do argumento 4. relacionar falácia "ad hominem circunstancial" com a falácia "envenenando o poço"

Sub-título: GENERALIZAÇÃO APRESSADA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 134

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 134 "**Generalização apressada** [sub-título] **Os argumentos que cometem esta falácia usam construções com premissas insuficientes – embora possam ser aceitáveis – para garantir a conclusão**. **Também ocorre quando a amostra utilizada para obter as evidências é pequena demais**. [exemplo] **'A experiência que tive com minha ex-mulher foi horrível, por isso recomendo que você não se case também'**." (p. 176) ⇩ *Nova redação do Trecho 134* "**Generalização apressada** [sub-título] A **falácia "generalização apressada"** é a **falácia constituída por premissas insuficientes (embora possam ser aceitáveis) para fundamentar a conclusão ou em que a amostra é insuficiente para fundamentar a conclusão**. Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: **"A experiência que tive com minha ex-mulher foi horrível, por isso recomendo que você não se case também"**.	1. identificar ocorrências da falácia "generalização apressada" 2. caracterizar a falácia "generalização apressada" 3. identificar conclusão fundamentada por premissas insuficientes (embora possam ser aceitáveis) para fundamentar tal conclusão 4. identificar amostra insuficiente para fundamentar a conclusão de um "argumento"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 135

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 135 "**Uma versão mais problemática desta categoria seria a chamada 'falácia do fato isolado', que ocorre quando se generaliza – de forma não justificada – um único evento para toda uma categoria**. **Algumas formas de comentário racista utilizam-se desse expediente**. [exemplo] **'Acabo de sair de um táxi cujo motorista confessou não gostar de pessoas negras. Acho que todos os taxistas são racistas'**." (p. 178) ⇩ *Nova redação do Trecho 135* Uma **versão mais grave** da **falácia "generalização apressada"** é a **falácia "do fato isolado", que consiste na falácia em que alguma característica de um único evento é generalizada (de forma não justificada) para toda a categoria ao qual pertence tal evento**. **Alguns comentários racistas constituem exemplos desse tipo de falácia**: "**Acabo de sair de um táxi cujo motorista confessou não gostar de pessoas negras. Acho que todos os taxistas são racistas"**.	1. caracterizar a "falácia do fato isolado" como uma versão mais grave da falácia "generalização apressada" 2. caracterizar falácia do "fato isolado" 3. identificar generalização (de forma não justificada) de alguma característica de um único evento para toda a categoria ao qual pertence tal evento 4. identificar possíveis tipos de informações constituídos por falácias do "fato isolado" 5. identificar ocorrência da falácia do "fato isolado"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 136

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 136 "**A Generalização Apressada também engloba as falácias chamadas de 'Evidências Anedotais'**. Nestes casos, **toma-se uma descrição (lembrança, narração, suposição, etc.) feitas por um indivíduo como fatos suportando uma generalização mais abrangente.**" (p. 178) *Nova redação do Trecho 136* As **falácias "generalização apressada" envolvem as falácias denominadas falácias das "evidências anedotais"**. Nesse tipo de falácia, a **descrição de algum evento (lembrança, narração, suposição, etc.) apresentada por algum indivíduo é utilizada como premissa para fundamentar alguma conclusão**.	1. caracterizar a falácia"evidências anedotais" como um tipo de falácia "generalização apressada" 2. identificar ocorrências da falácia de "evidências anedotais" 3. caracterizar a falácia das "evidências anedotais" 4. identificar descrição de algum evento (lembrança, narração, suposição, etc.) apresentada por algum indivíduo utilizada como premissa para fundamentar alguma conclusão (falácia das "evidências anedotais")

Sub-título: AFIRMANDO O CONSEQÜENTE

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 137

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 137 "**Afirmando o conseqüente** [sub-título] Esta falácia tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade é inválida. É uma das falácias formais. O **formato geral dessa falácia é este:** **'Se P então Q** **Ocorreu Q ERRADO!** **Então, P'** [exemplo] **'Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto ele está sem combustível'**." (p. 179) *Nova redação do Trecho 137* "**Afirmando o conseqüente** [sub-título] A **falácia "afirmando o conseqüente"** tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade não o é. Ela é uma das falácias formais. A **estrutura básica desse tipo de falácia** é a seguinte: **'Se P então Q** **Ocorreu Q ERRADO!** **Então, P'** Um exemplo desse tipo de falácia é o seguinte: **"Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto ele está sem combustível"**.	1. caracterizar estrutura básica da falácia "afirmando o conseqüente" 2. caracterizar falácia "afirmando o conseqüente" 3.identificar evento específico considerado uma "conseqüência" de um outro evento devido a uma regra que indica que, caso o evento que é considerado causa ocorra, o evento que é cconsiderado a"conseqüência" irá ocorrer 4. identificar ocorrências da falácia "afirmando o conseqüente"

` Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 138

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 138 "Plausível [nome do quadro] **Note que embora afirmar o conseqüente seja logicamente inválido há, em alguns casos, certo ganho em se admitir que essa premissa ficou mais provável por causa disso.** (...) Entretanto, **isto não pode ser usado para suportar um bom argumento**. A **diferença é sutil e tem mais implicações do que parece**." (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 138* Plausível [nome do quadro] É importante **identificar que, embora o raciocínio denominado "afirmando o conseqüente" consista em um raciocínio logicamente inválido, há certo benefício nas informações que indicam que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro**. Entretanto, esse **tipo de informação não pode ser utilizado como premissa para a conclusão de um argumento**. Essa **distinção é sutil**, mas **importantes implicações são produzidas a partir dela**.	1. identificar informação em que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro 2. identificar possíveis benefícios das informações que indicam que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro 3. destacar que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro 4. distinguir informações em que a ocorrência de um evento específico foi determinada, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro e a falácia "afirmando o conseqüente" 5. avaliar implicações das diferenças entre informações em que a ocorrência de um evento específico foi determinada, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro e a falácia "afirmando o conseqüente"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 139

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 139 "Há **dois tipos de raciocínios que precisamos distinguir aqui: aquele do momento da conjectura – a formação de hipóteses, o pensamento criativo, a elaboração de alternativas, indução**, etc. – e há o **momento da justificação – suporte, formalização, fundamentação, verificação**." (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 139* Há **dois tipos de raciocínios que precisam ser distinguidos**: o **raciocínio que consiste em conjecturar algo** (exemplos: **hipóteses, pensamento criativo, elaboração de alternativas, induções**) e o **raciocínio que consiste em demonstrar alguma informação** (**exemplos: fundamentar conclusões, formalização, verificação**).	1. distinguir raciocínios que consistem em conjecturas e raciocínios que consistem na demonstração de alguma informação

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 140

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 140 "Não parece correto fazer nosso pensamento se restringir a apenas uma dessas **táticas sem que possamos usar a outra em casos apropriados**. Um cientista (ou um detetive, um engenheiro, um médico, um advogado, etc.) precisa, em determinado momento, **estabelecer certas hipóteses plausíveis acerca de uma questão misteriosa que o está ocupando**. Nesse momento, não é muito conveniente buscar ou deixar limitar por **rígidas estratégias formalizadoras**. É necessário ter a mente aberta para que possam florescer **diversas alternativas explicativas ou atos criativos**, pois com problemas novos precisamos de soluções novas que podem não ser 'deduzíveis' das soluções que temos para problemas antigos." (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 140* É apropriado **raciocionar por meio de diferentes tipos de raciocínios**, conforme o **contexto em que o uso de algum raciocínio é apresentado**. Diferentes tipos de profissionais (cientistas, detetives, engenheiros, médicos, advogados etc.) precisas, em determinados contextos, **formular hipóteses aceitáveis a respeito de algum fenômeno**. Nesses contextos, não é apropriado raciocinar apenas por meio de raciocínios rígidos e formais. É necessário utilizar diferentes tipos de raciocínios que produzam alternativas de explicação de algum fenômeno ou atos criativos, pois problemas novos envolvem soluções novas que podem não ser deduzíveis das soluções que para problemas "antigos."	1. avaliar uso de raciocínio de diferentes tipos de acordo com o contexto em que ele é utilizado 2. caracterizar contexto em que algum raciocínio é apresentado 3. identificar hipótese aceitável formulada a respeito de algum fenômeno 4. identificar fenômeno em relação ao qual uma hipótese aceitável foi formulada

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 141

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	**Nomes de classes de comportamentos**
Trecho 141 "Somente após esta **fase e após ter selecionado as hipóteses mais plausíveis é que podemos iniciar a aplicação de métodos mais formais e rigorosos**, pois neste **momento estaremos mais interessados em obter solidez nas opções que consideramos mais apropriadas**." (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 141* Somente após a **formulação de hipóteses a respeito de algum fenômeno** e após haver **clareza a respeito da plausibilidade de diferentes hipóteses a respeito de algum fenômeno,** é que é possível **avaliar, por meio de métodos formais e rigorosos, a confiabilidade de diferentes hipóteses a respeito de algum fenômeno, pois é nesse contexto que há necessidade de produção de conhecimento confiável a respeito de algum fenômeno**.	1. avaliar, por meio de métodos formais e rigorosos, a confiabilidade de diferentes hipóteses a respeito de algum fenômeno 2. identificar hipóteses a respeito de algum fenômeno 3. avaliar hipóteses a respeito de algum fenômeno 4. distinguir diferentes tipos de raciocínios 5. caracterizar contexto em que o uso de algum raciocínio é apresentado

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 142

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 142 "Um **argumento que vise explorar uma hipótese pode – na verdade, deve! – ser contradito por um outro que aponte eventuais falhas ou falácias que cometa**. Longe de representar uma 'perda' do debate – como é tradicionalmente visto por alguns teóricos da argumentação, sobretudo aqueles que querem privilegiar a retórica –, isto deve ser visto como uma **valiosa oportunidade para elaborar ou descartar hipóteses**, **avaliando ou propondo novas idéias que consigam passar por esse primeiro teste**. Assim, teremos uma **oportunidade de progressivamente evoluir nosso pensar até eventualmente chegarmos a uma estrutura satisfatória**." (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 142* Um **argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno** pode – na verdade, deve! – ser **contestado por outro argumento que demonstre seus equívocos ou falácias**. Isso não significa que a pessoa que apresentou o argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno "perdeu" o debate – como é tradicionalmente visto por alguns teóricos da argumentação, sobretudo aqueles que querem privilegiar a retórica. Isso precisa ser entendido como uma **oportunidade para formular ou descartar hipóteses a respeito de um fenômeno, avaliando ou formulando novas hipóteses que não sejam contestadas por outros argumentos**. Assim, é constituída a **oportunidade para desenvolver o conhecimento a respeito de algum fenômeno, até a produção de informações confiáveis a respeito dele**.	1. identificar argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno 2. explicitar equívocos ou falácias apresentadas em um argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno 3. contestar argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno 4. formular hipóteses a respeito de algum fenômeno 5. descartar hipóteses formuladas a respeito de algum fenômeno

Sub-título: Negando o antecedente

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 143

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 143 "**Negando o antecedente** [sub-título] Esta é outra das falácias que tem origem em má interpretação de princípios lógicos simples. Portanto, é outra das falácias formais. Veja o **formato geral**: **Se P então Q** **Não ocorreu P ERRADO** **Então, não ocorreu Q"** (p. 180) ⇩ *Nova redação do Trecho 143* **Negando o antecedente** [sub-título] Esse tipo de falácia é outro que tem origem em má interpretação de princípios lógicos simples. Portanto, é outra das falácias formais. A **estrutura básica desse tipo de falácia** é o seguinte: **Se P então Q** **Não ocorreu P ERRADO** **Então, não ocorreu Q**	1. identificar ocorrência da falácia "negando o antecedente" 2. caracterizar estrutura básica da falácia "negando o antecedente" 3. caracterizar a falácia "negando o antecedente" 4. identificar negação da ocorrência de um evento entendido como a conseqüência de um outro evento, que é entendido como "causa" deste, devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 144

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 144 " **'Se o preço das ações subir, você ficará rico. O preço das ações não subiu, portanto você não ficou rico'**. **Posso ter recebido uma herança, ganhado na loteria, achado uma mala cheia de dinheiro, etc.**" (p. 181) ⇩ *Nova redação do Trecho 144* **"Se o preço das ações subir, você ficará rico. O preço das ações não subiu, portanto você não ficou rico". Demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "negando o antecedente"** envolve **apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido**. Nesse exemplo desse tipo de falácia, é possível apresentar que "posso ter recebido uma herança", "ganhado na loteria", "achado uma mala cheia de dinheiro" etc.	1. identificar ocorrência da falácia "negando o antecedente" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "negando o antecedente" 3. apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 145

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 145 " **'Se você adubar sua horta, ela ficará viçosa. Você não adubou sua horta, portanto ela não ficará viçosa'**. **Posso ter plantado em terra boa, um cavalo pode ter 'feito umas coisas' em cima de minha horta, etc.**" (p. 181) ⇩ *Nova redação do Trecho 145* **"Se você adubar sua horta, ela ficará viçosa. Você não adubou sua horta, portanto ela não ficará viçosa"**. **Demonstrar equívoco apresentado na ocorrência de uma falácia "negando o antecedente"** envolve **apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido**. Nesse exemplo desse tipo de falácia, é possível apresentar que "posso ter plantado em terra boa", "um cavalo pode ter 'feito umas coisas' em cima de minha horta" etc.	1. identificar ocorrência da falácia "negando o antecedente" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "negando o antecedente" 3. apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 146

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 146 "É preciso **reparar**, entretanto, **que há formas corretas de usar essa estrutura [negando o antecedente]**. Isto corre quando usamos a **construção 'se e somente se' em vez de simplesmente 'se'**. Um exemplo esclarece isso: **'Se você comprar um bilhete da Loteria Federal, terá uma chance de ganhar no sorteio de amanhã. Você não comprou um bilhete, portanto não terá chance de ganhar'**. A **construção 'se e somente se' implícita no exemplo acima exclui outras hipóteses de obtermos a conclusão a partir de outras condições**." (p. 181) ⇩ *Nova redação do Trecho 146* É necessário **identificar que há condições em que a estrutura "negando o antecedente" é apropriada**. Isso acontece quando é utilizado **regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se"**, em vez de **regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se p, então q"**. Um exemplo de **uso apropriado da estrutura "negando o antecedente"** é o seguinte: **"Se você comprar um bilhete da Loteria Federal, terá uma chance de ganhar no sorteio de amanhã. Você não comprou um bilhete, portanto não terá chance de ganhar"**. **A estrutura "se e somente se"**, apresentada nesse exemplo, **elimina a possibilidade do evento considerado "conseqüência" ser produzido por outros eventos ou fenômenos que não aqueles entendidos como "causa".**	1. identificar condições em que a estrutura "negando o antecedente" é apropriada 2. avaliar formas de uso de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos 3.identificar ocorrência de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" 4. distinguir regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se p, então q" 5.caracterizar a estrutura "se e somente se"como regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" e que, por decorrência, elimina a possibilidade do evento considerado "conseqüência" ser produzido por outros eventos ou fenômenos que não aqueles entendidos como "causa"

Sub-etapa: FALÁCIA DO ACIDENTE

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 147

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 147 "**Falácia do acidente** [sub-título] **Ocorre quando uma regra geral é aplicada a um caso particular que pode ser uma exceção**. **'Os homens são todos iguais, só pensam 'naquilo'. Nunca mais vou me relacionar com eles'**. (...) **'Cristãos em geral odeiam os ateístas. Você é cristão, portanto deve odiar ateístas'. 'Políticos são, via de regra, corruptos. Você é um político, portanto é corrupto'**." (p. 182) *Nova redação do Trecho 147* **Falácia do acidente** [sub-título] A **falácia do "acidente**" é a **falácia em que alguma característica de algum fenômeno é generalizada para um caso particular desse fenômeno que pode ser uma exceção e que pode, por isso, não apresentar tal característica**. São exemplos desse tipo de falácia: **"Os homens são todos iguais, só pensam 'naquilo'. Nunca mais vou me relacionar com eles"; "Cristãos em geral odeiam os ateístas. Você é cristão, portanto deve odiar ateístas" e "Políticos são, via de regra, corruptos. Você é um político, portanto é corrupto"**..	1. identificar ocorrência da falácia "do acidente" 2. caracterizar falácia "do acidente" 3. identificar generalização de alguma característica de algum fenômeno para um caso particular desse fenômeno que pode ser uma exceção e que pode, por isso, não apresentar tal característica

Sub-título: FALÁCIA DA ESPERANÇA

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 148

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 148 "**Falácia da esperança** [sub-título] **Esta falácia decorre da idéia de assumir que se algo é muito bom, então deve ser verdadeiro ou deve ocorrer. Também acontece quando algo que é visto como muito ruim passa a ser assumido como falso – ou nega-se que possa ocorrer**." (p. 183) ⇩ *Nova redação do Trecho 148* **Falácia da esperança** [sub-título] A **falácia da esperança** é a **falácia em que um evento ou fenômeno considerado "bom" é considerado verdadeiro ou a ocorrência dele é dada como certa simplesmente porque ele é positivo ou em que um evento ou fenômeno considerado "ruim" é considerado falso ou a ocorrência dele é negada simplesmente porque ele é negativo.**	1. identificar ocorrências da falácia "da esperança" 2. caracterizar falácia "da esperança" 3. identificar informação que consiste na indicação de que um evento ou fenômeno considerado "bom" é verdadeiro ou a ocorrência dele é dada como certa simplesmente porque ele é positivo 4. identificar informação que consiste na indicação de em que um evento ou fenômeno considerado "ruim" é falso ou a ocorrência dele é negada simplesmente porque ele é negativo

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 149

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 149 "A **falácia [da esperança] ocorre quando usamos, como premissa, uma proposição que expresse nosso desejo de que a conclusão seja verdadeira**." (p. 183) ⇩ *Nova redação do Trecho 149* A **falácia "da esperança" ocorre quando alguém utiliza como premissa, uma proposição que expresse seu desejo de que a conclusão seja verdadeira**.	1. identificar ocorrências da falácia "da esperança" 2. caracterizar falácia "da esperança" 3. identificar premissa que consiste em uma proposição que expresse o desejo da pessoa que a apresenta de que a conclusão seja verdadeira

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 150

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 150 " **'Meu marido está desaparecido há dez anos, mas eu sei que ele está vivo. Ele simplesmente não pode estar morto'**. Não há nada de errado de esperar pelo melhor. Faz parte da natureza humana ter esperanças. Por isso, a mensagem acima é digna representante do **sentimento de uma pessoa**. Contudo, **isso não poderia ser usado como premissa para suportar uma conclusão qualquer** (como um procedimento jurídico que legalmente expire em dez anos)." (p. 183) ⇩ *Nova redação do Trecho 150* "**Meu marido está desaparecido há dez anos, mas eu sei que ele está vivo. Ele simplesmente não pode estar morto"**. Não há nada de errado de esperar pelo melhor. Faz parte da natureza humana ter esperanças. Por isso, a mensagem acima é digna representante do **sentimento de uma pessoa**. Entretanto, **o sentimento de uma pessoa não consiste em uma premissa apropriada para fundamentar a conclusão de um "argumento"**.	1. identificar ocorrências da falácia "da esperança" 2. identificar sentimento de uma pessoa usado como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento 3. identificar que o sentimento de uma pessoa não consiste em uma premissa apropriada para fundamentar a conclusão de um "argumento"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 151

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 151 " **'Deve haver vida após a morte, pois todas as pessoas desejam isto. É parte da natureza dos seres humanos desejar viver após sua existência física. Assim como o desejo por comida, água e sexo, todos saciáveis, o desejo da vida após a morte é universal.'** Mesmo que assumíssemos que o desejo por vida após a morte seja universal, é perfeitamente concebível que nada decorra disso. **Podemos considerar, por exemplo, que todos temos desejo por mais dinheiro, mas é certo que nem todos conseguirão o que desejam**. **Desejar algo, mesmo que possa ser considerado universal, não é razão suficiente para que esse desejo automaticamente se realize**." (p. 184) ⇩ *Nova redação do Trecho 151* "**Deve haver vida após a morte, pois todas as pessoas desejam isto. É parte da natureza dos seres humanos desejar viver após sua existência física. Assim como o desejo por comida, água e sexo, todos saciáveis, o desejo da vida após a morte é universal**". Mesmo que o desejo por vida após a morte seja universal, é perfeitamente concebível que ela não ocorra. **Demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia da esperança tal como a apresentada envolve**, por exemplo, **apresentar um exemplo de algo que é desejado por muitas pessoas, mas que apresente baixa ou nenhuma probabilidade de acontecer**. Um exemplo é destacar que grande parcela das pessoas tem deseja mais dinheiro, mas é certo que nem todos conseguirão tê-lo. O **desejo para que algo aconteça, mesmo que isso possa ser considerado algo universal, não é razão suficiente para que tal desejo seja realizado**.	1. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da esperança" 2. apresentar um exemplo de algo que é desejado por muitas pessoas, mas com baixa ou nenhuma probabilidade de acontecer 3. avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por uma premissa constituída por uma informação na qual é expresso o desejo para que algo aconteça

Sub-título: CULPADO POR ASSOCIAÇÃO

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 152

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 152 "**Culpado por associação** [sub-título] **Ocorre quando se refuta um argumento baseado apenas na idéia de que esses argumentos são típicos de um grupo de pessoas notoriamente criticáveis**." (p. 185) ⇩ *Nova redação do Trecho 152* **Culpado por associação** [sub-título] **A falácia "culpado por associação" é a falácia em que um argumento é contestado por ele ser um argumento típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis**.	1. identificar ocorrência da falácia "culpado por associação" 2. caracterizar falácia "culpado por associação" 3. identificar argumento contestado por ele ser um argumento típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 153

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 153 " **'...e pelas razões que expus, acho que a eutanásia deveria ser legalizada'. 'Ora, não posso aceitar seus argumentos, você sabia que Adolf Hitler também era a favor da eutanásia, você é nazista também?' Sem tecer nenhuma consideração sobre a argumentação de seu oponente, o argumentador aqui resolveu classificá-lo como nazista**." (p. 185) ⇩ *Nova redação do Trecho 153* **"...e pelas razões que expus, acho que a eutanásia deveria ser legalizada". "Ora, não posso aceitar seus argumentos, você sabia que Adolf Hitler também era a favor da eutanásia, você é nazista também?"** Sem avaliar o argumento apresentado pela primeira pessoa, **a pessoa que apresentou a ocorrência da falácia "culpado por associação" contestou o argumento por ele ser típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis**, os nazistas.	1. identificar ocorrência da falácia "culpado por associação" 2. identificar argumento contestado por ele ser um argumento típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis

Sub-título: HISTÓRIA "JUST SO"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 154

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 154 "**História 'just so'** [sub-título] Este **tipo de falácia ocorre quando é 'inventada' uma história para tentar justificar um argumento.** Esse **tipo de construção, mesmo que minimamente plausível, não garante nada acerca da validade do argumento, pois não serve como evidência.**" (p. 186) ⇩ *Nova redação do Trecho 154* **História "just so"** [sub-título] A **falácia "história Just so" é a falácia em que uma história <u>fictícia</u> é usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento**. Esse tipo de informação falaciosa, **mesmo plausível em algum grau, não determina a confiabilidade das informações constituintes de um argumento, já que histórias fictícias não servem como fundamentação para a conclusão de um argumento**.	1. identificar ocorrência da falácia "história Just so" 2. caracterizar falácia "história Just so" 3. identificar história fictícia usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento 4. avaliar possibilidade de uma história fictícia fundamentar a conclusão de um argumento

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 155

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 155 " **'...e por todas essas razões, acho que a pena de morte deve ser instaurada'. 'Você suporta a pena de morte por ter um profundo desejo de morte, uma típica característica daquelas pessoas que sofreram intensos traumas emocionais durante a infância'**. Aqui, se está **desprezando o argumento do oponente por causa de uma 'história' envolvendo possíveis traumas da infância**. Há várias questões a considerar que **invalidam o contra-argumento** acima: **(a) Não há apresentação de evidências de que a pessoa realmente tenha sofrido traumas emocionais na infância. (b) Não há evidências mostrando que pessoas com traumas emocionais tenham tendência a desejar irracionalmente a pena de morte. (c) Não há comentários acerca dos argumentos que a pessoa fez a favor da pena de morte.** Assim, esse **comentário se baseia em uma 'historinha' para tentar combater o argumento proposto** (...) Além disso, mesmo que fosse **a mais plausível**, a **historinha não providencia suporte para a alegação que é feita (o argumento a favor da pena de morte é incorreto)**." (p. 186-187) ⇩ *Nova redação do Trecho 155* **"...e por todas essas razões, acho que a pena de morte deve ser instaurada". "Você suporta a pena de morte por ter um profundo desejo de morte, uma típica característica daquelas pessoas que sofreram intensos traumas emocionais durante a infância**". Nessa **ocorrência da falácia "história Just so"**, uma **história fictícia é usada para refutar o argumento cuja conclusão é que a pena de morte deve ser instaurada.** Há vários **equívocos apresentado nessa ocorrência da falácia "história Just so"**: (a) **não são apresentadas premissas que demonstram que a pessoa realmente tenha sofrido traumas emocionais na infância; (b) não são apresentadas premissas que demonstrem que pessoas tenham sofrido traumas emocionais na infância tenham tendência a desejar irracionalmente a pena de morte; (c) não são apresentados comentários acerca do argumento apresentado pela pessoa, cuja conclusão é que a pena de morte deve ser instaurada.** **P**ortanto, tal "argumento" consiste no **uso de uma história "inventada" para contestar o argumento apresentado a favor da pena de morte**. Mesmo que a **história fictícia apresentada fosse plausível, ela não fundamenta a conclusão da falácia apresentada, que indica que o argumento a favor da pena de morte é incorreto.**	1. identificar ocorrência da falácia "história Just so" 2. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "história Just so" 3. identificar argumento contestado por meio da ocorrência de uma falácia "história Just so", falácia em que uma história fictícia é usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento 4. identificar história fictícia usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento

A utilidade dos cenários [tópico que constitui o sub-título *História "Just so"]*

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 156

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 156 "As **histórias 'Just so' têm um momento de utilidade naquilo que é conhecido como 'refutação de cenário impossível'**. Suponha que **alguém esteja argumentando que é impossível haver o desenvolvimento (evolução) de um órgão tão complexo quanto o olho humano apenas através da seleção natural darwiniana**. A **elaboração de uma possível seqüência causal (cientificamente aceitável) é suficiente para derrubar esse argumento de impossibilidade**." (p. 187) ⇩ *Nova redação do Trecho 156* **Histórias fictícias** são importantes quando usadas no **processo "refutação de cenário impossível"**. Por exemplo, suponha que **alguém apresente um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível"** cuja conclusão indique que **é impossível o desenvolvimento de um órgão tão complexo quanto o olho humano apenas por meio da seleção natural darwiniana**. **Uma possível seqüência de eventos cientificamente aceitáveis** pode ser suficiente para **contra-argumentar o argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível"**.	1. avaliar diferentes funções de de histórias "Just so" 2. caracterizar funções apropriadas das histórias fictícias "Just so" 3. identificar ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" 4. construir história fictícia que possibilite contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" 5. construir uma possível seqüência de eventos cientificamente aceitáveis que possibilite contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" 6. contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" por meio de uma história "Just so"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 157

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 157 "Embora as **histórias não sejam evidências de que aquilo realmente ocorreu**, **elas podem ser evidências de que é possível que aquilo tenha ocorrido**. O objetivo aqui é **refutar a impossibilidade, por isso esse uso da história 'just so' é correto**." (p. 187) ⇩ *Nova redação do Trecho 157* Embora **histórias fictícias não demonstrem que um suposto "cenário impossível" tenha ocorrido**, esse **tipo de história pode indicar a possibilidade de ocorrência do evento constituinte do "cenário impossível"**. Essa **função do uso de histórias fictícias ("Just so") consiste em refutar eventos considerados impossíveis, e por isso tal função de histórias fictícias é apropriada**.	1. identificar que histórias fictícias ("Just so") não constituem evidências de que algum "cenário impossível" tenha ocorrido 2. contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" por meio de uma história fictícias ("Just so") 3. caracterizar funções apropriadas das histórias fictícias ("Just so") 4. avaliar funções do uso de histórias fictícias ("Just so")

Sub-título: OUTRAS FALÁCIAS

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 158

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 158 "**Argumentum ad crumenam** [tópico] **A falácia de acreditar que dinheiro – ou uma boa condição financeira – é critério de veracidade de uma proposição**. Em outras palavras, **o argumento de alguém que é rico seria mais correto**. São **falaciosos também os argumentos que se baseiam no custo de alguma coisa para inferir a qualidade dessa coisa**." (p. 187) ⇩ *Nova redação do Trecho 158* **Argumentum ad crumenam** [tópico] A **falácia "argumentum ad crumenam" é a falácia que consiste em acreditar que dinheiro ou uma boa condição financeira (alguém rico) é critério de veracidade de alguma proposição**. Nesse tipo de falácia, o **argumento apresentado por alguém rico é considerado mais correto que aquele apresentado por alguém pobre**. Também são **falaciosos os argumentos que se baseiam no custo de algo para inferir sua qualidade**.	1. identificar ocorrência da falácia "argumentum ad crumenam" 2. caracterizar falácia "argumentum ad crumenam" 3. avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por informações que se alguma coisa como meio para inferir a qualidade dessa coisa 4. identificar ocorrência de uma falácia que consiste em um "argumento" que se baseia no custo de algo para inferir sua qualidade

Tópico: Argumentum ad lazarum [constituem do sub-título *Outras falácias]*

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 159

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 159 "**Argumentum ad Lazarum** [tópico] **A falácia de que o argumento proferido por alguém mais pobre é mais sólido ou virtuoso do que aquele proferido por alguém de posses**." (p. 188) ⇩ *Nova redação do Trecho 159* **Argumentum ad Lazarum** [tópico] A **falácia** "**argumentum ad Lazarum**" é a **falácia em que o argumento proferido por alguém pobre é considerado, simplesmente por isso, mais sólido ou virtuoso do que o argumento proferido por alguém rico.**	1.identificar ocorrência da falácia "argumentum ad Lazarum" 2. caracterizar falácia "argumentum ad Lazarum" 3. identificar argumento proferido por alguém pobre considerado, simplesmente por isso, mais sólido ou virtuoso do que o argumento proferido por alguém rico

Tópico: Argumentum ad Nauseam [constituem do subtítulo *Outras falácias]*

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 160

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 160 "**Argumentum ad nauseam** [tópico] **Crença incorreta de que uma alegação fica 'mais verdadeira' na medida em que é dita um maior número de vezes**. A **falácia ocorre quando um argumento inválido é apresentado como válido somente pelo fato de ter sido repetido inúmeras vezes**." (p. 188) ⇩ *Nova redação do Trecho 160* **Argumentum ad nauseam** [tópico] **A falácia "argumentum ad nauseam" é a falácia em que um "argumento" inválido é considerado válido somente pelo fato de ter sido repetido múltiplas vezes**. **Ocorrências desse tipo de falácia** acontecem quando um **"argumento" inválido é considerado válido somente pelo fato de ter sido repetido múltiplas vezes**.	1. identificar ocorrência da falácia "argumentum ad nauseam" 2.identificar "argumento" inválido considerado válido somente pelo fato de ter sido repetido múltiplas vezes 3. caracterizar falácia "argumentum ad nauseam"

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 161

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 161 "O objetivo deste capítulo foi o de **reunir as principais falácias argumentativas**. (...) o exercício de **reconhecer as principais deficiências desses argumentos** é suficiente para nos **preparar para os inúmeros desafios que temos, a cada vez que participamos de debates e discussões**." (p. 188) ⇩ *Nova redação do Trecho 161* O objetivo deste capítulo consistiu em **caracterizar os principais tipos de falácias**. **Identificar os equívocos específicos apresentados nos principais tipos de falácias** é suficiente para **aumentar da probabilidade de participar, de maneira produtiva e com segurança e competência, de debates e discussões**.	1. caracterizar os principais tipos de falácias 2. identificar equívocos específicos apresentados nos principais tipos de falácias

TABELA 3.1

Nomes de classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", propostos a partir da nova redação do Trecho 1

Trecho selecionado e nova redação do Trecho selecionado	Nomes de classes de comportamentos
Trecho 1 "Neste capítulo vou **apresentar uma coleção dos principais formatos de falácias típicas**. **Veremos casos óbvios e simples**, mas também teremos **casos um pouco mais complexos e sutis**." (p. 141) ⇩ *Nova redação do Trecho 1* Neste capítulo, serão **caracterizadas as estruturas básicas dos principais tipos de falácias**. **Serão caracterizadas falácias óbvias e simples**, mas também serão caracterizadas **falácias complexas e sutis**.	- identificar estrutura **básica** de diferentes tipos de falácias - caracterizar estrutura **básica** de diferentes tipos de falácias - identificar tipos de falácias com variados graus de complexidade - caracterizar tipos falácias com variados graus de complexidade - identificar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza - caracterizar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza

APÊNDICE 2

CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS DENOMINADA "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES" SELECIONADAS DA SEGUNDA FONTE DE INFORMAÇÃO (DE LUCA, 2008, p. 460-478)

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 1 "Neste livro, vamos observar de perto um tipo de comunicação que tem uma finalidade específica: a argumentação." (p. 9)	- identificar processo argumentar, próprios ou de outras pessoas - identificar argumentos construídos, pela própria pessoa ou por outras - argumentar sobre algum evento ou fenômeno - examinar processo argumentar (da própria pessoa ou de outra pessoa) - examinar argumentos construídos (pela própria pessoa ou por outra pessoa) - avaliar processo argumentar próprio ou de outras pessoas - avaliar argumentos, próprios ou de outras pessoas - distinguir argumentos de outros tipos de comunicação - avaliar função do processo argumentar
Trecho 2 "É preciso ficar atento para não confundir essa modalidade com outras formas de expressão." (p. 9)	- identificar diferentes tipos de comunicação - distinguir argumentos de outros tipos de comunicação - argumentar sobre algum evento ou fenômeno - caracterizar processo argumentar - caracterizar argumentos - definir processo de argumentar - definir argumentos - caracterizar diferentes tipos de comunicação - definir diferentes tipos de comunicação
Trecho 3 "Podemos perceber aqui uma primeira pista da real necessidade de enfrentarmos uns aos outros lingüisticamente. Precisamos colocar nossas idéias à prova. Mas essa não parece ser a única finalidade da argumentação." (p. 10)	- avaliar argumentos e afirmações submetidos à avaliação - identificar afirmações e argumentos submetidos à avaliação - submeter as próprias afirmações e argumentos à avaliação - identificar diferentes funções da argumentação - distinguir funções da argumentação - avaliar diferentes funções da argumentação

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 4 "Vários teóricos da argumentação propõem que a finalidade fundamental da argumentação é simplesmente *persuadir*" (p. 10)	- avaliar a persuasão como uma das funções da argumentação - distinguir a "função nuclear da argumentação" da "persuasão" como uma das funções da argumentação - distinguir a função nuclear da argumentação de outras funções desse processo
Trecho 5 "É indiscutível que várias vezes argumentamos para convencer alguém de alguma coisa e muito do que mencionaremos nos demais capítulos serve para esse explícito propósito." (p. 10)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno - avaliar 'convencimento de alguém' como uma das funções do processo argumentar - avaliar diferentes funções do processo argumentar
Trecho 6 "Nessa interpretação, argumentar seria uma forma de *vencer* um *oponente*, principalmente durante um debate público, quando muito pode estar em jogo (reputação, posição social, hierarquia, auto-estima, emprego, culpabilidade ou inocência de um réu, etc.)" (p. 10)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno
Trecho 7 "Outra maneira de encarar a persuasão e como uma forma de abrandar a natural resistência que as pessoas têm em ver desafiadas as suas idéias. A persuasão procura facilitar esse desafio, aplacando a tendência da outra pessoa se agarrar com toda força a suas crenças, mesmo que irracionais." (p. 10)	- caracterizar a persuasão como uma maneira de diminuir a resistência de outra pessoa em ter suas afirmações avaliadas - persuadir alguém a agir de uma maneira específica - diminuir a resistência da outra pessoa em ter suas afirmações avaliadas - avaliar afirmações de outras pessoas - diminuir a tendência da outra pessoa de manter suas opiniões
Trecho 8 "Podemos dizer, no máximo, que a persuasão *aumenta* as chances de que nossas idéias sejam ouvidas e aceitas." (p. 10)	- persuadir alguém a agir de uma maneira específica

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 9 "Argumentar para ampliar o conhecimento." (p. 10)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno
Trecho 10 "(...) também usamos a argumentação para fazer as *idéias interagirem*, colocando-as em contato e, freqüentemente, em conflito. Muitas vezes, desse conflito surge a convergência para um ponto superior, mais refinado, melhor. Vamos defender a proposta de que a argumentação é uma tática que serve para *ampliar o conhecimento de todos*, não importando muito quem ganha ou quem perde o combate. Este é um jeito de abordar a argumentação como forma de enfatizar a competição de *idéias*, e não *das pessoas* que estão por trás delas." (p. 10)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno - avaliar funções do processo argumentar - caracterizar o processo argumentar como forma de avaliar opiniões e informações, e não as pessoas que as apresentam
Trecho 11 "Afinal, não é muito fácil aceitar que devamos expor nossos pensamentos justamente para que sejam contraditos ou criticados pelos outros. Contudo, esse é um processo que efetivamente conduz rapidamente a um vantajoso aprendizado, na maioria das vezes por ambas as partes." (p. 11)	- avaliar custos e benefícios de expor opiniões formadas acerca de um fenômeno - avaliar opiniões expostas por outra pessoa, acerca de um fenômeno
Trecho 12 "É preciso aceitar um mínimo código de conduta além de um adequado respeito e compreensão emocional entre as partes, de forma a propiciar um debate proveitoso para todos." (p. 11)	- caracterizar maneira adequada de debater
Trecho 13 "Assim, o objetivo principal que quero salientar não é de 'vencer' – como propõem os que desejam a argumentação retórica – mas sim 'conhecer'." (p. 11)	- caracterizar "produzir conhecimento acerca de um fenômeno" como função principal do processo argumentar - argumentar sobre algum evento ou fenômeno - avaliar funções do processo argumentar

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 14 "Estou propondo, portanto, que uma das importantes finalidades da argumentação é chegar mais perto de pontos de vista razoáveis – da 'verdade' como diriam alguns filósofos -, através da troca de exposições mútuas de idéias. Afinal, partimos do princípio de que ninguém é o 'dono da verdade', todos os pensamentos podem ser submetidos a uma análise crítica e muitas vezes, a o fazermos isso, conseguimos uma vantagem dramática em nosso entendimento do problema." (p. 11)	- expor opiniões próprias acerca de um fenômeno - argumentar sobre algum evento ou fenômeno - avaliar funções do processo argumentar - avaliar opiniões da outra pessoa acerca de um fenômeno
Trecho 15 "Vamos ver que uma das formas de executar essa prova dos pensamentos é através de 'jogos', onde cada jogador submete um argumento ao outro e este devolve um questionamento ou um outro argumento." (p. 11)	- avaliar maneiras de avaliar argumentos de qualquer pessoa - submeter argumento à avaliação de outra pessoa - questionar em relação ao argumento de outra pessoa - contra-argumentar argumento apresentado por uma pessoa - avaliar questionamento de outra pessoa acerca de um argumento da própria pessoa - avaliar contra-argumento de outra pessoa em relação a um argumento da própria pessoa
Trecho 16 "questionamento" (p. 12)	- questionar alguém acerca de alguma informação
Trecho 17 "O modelo sugere que o aluno tenha um comportamento em que 'duvida' das afirmações do professor. É obrigação deste último 'convencer' o aluno – através de argumentos – de que aquilo que está ensinando é realmente verdade. Longe de parecer uma afronta, a idéia é promover um intercâmbio que privilegie o debate e a análise crítica das informações." (p. 12)	- avaliar afirmações apresentadas por uma pessoa - avaliar informações apresentadas por uma pessoa - avaliar argumentos apresentados por uma pessoa - avaliar grau de confiabilidade das afirmações apresentadas por uma pessoa, em uma situação de debate - avaliar grau de confiabilidade das informações apresentados por outra pessoa, em uma situação de debate - avaliar grau de confiabilidade de argumentos apresentados por uma pessoa, em uma situação de debate

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 18 "Há muitas maneiras civilizadas de se duvidar [...] Se o aluno duvida de determinada afirmação do professor, lhe cabe, antes de gritar nervoso que o mestre falou besteira, procurar, em outras fontes, as evidências que comprovem o erro..." (p. 12)	- avaliar maneiras de avaliar informações apresentadas por outra pessoa - identificar fontes de informação que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - identificar evidências que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - apresentar evidências identificadas que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - demonstrar erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa
Trecho 19 "A motivação para procurar em fontes diversas algo que possa contradizer o professor é o que pode se transformar em proveitoso exercício de pensamento crítico e aprendizado investigativo" (p. 12)	- identificar fontes de informação - identificar em fontes diversas, dados que contradizem informação apresentada por uma pessoa - avaliar confiabilidade de informações - contradizer informação apresentada por outra pessoa
Trecho 20 "[O aluno] Sairá da escola com mais do que simplesmente uma coleção de fatos na cabeça, mas sim com uma estratégia de investigação crítica e objetiva, que o auxiliará em todas as tarefas que tiver durante sua vida profissional futura." (p. 12)	- avaliar informações
Trecho 21 "Mas sua tática, surpreendentemente não era a de expor suas próprias idéias. Sócrates era um carismático e hábil *questionador*. Evitava expor diretamente seus pensamentos, preferindo fazer perguntas sutis e inteligentes." (p. 12)	- perguntar, sutil e inteligentemente, sobre opiniões de outra pessoa
Trecho 22 "Muitos consideram os sofistas como 'produtores do falso', meros manipuladores das opiniões dos outros através da retórica centrada na criação de ilusões e fantasias discursivas." (p. 13)	- identificar informações falsas produzidas por alguma pessoa - identificar falácias apresentadas por outra pessoa

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 23 "Era o começo da dialética, a estratégia de trocar pontos de vista e críticas na busca de melhores posições intelectuais." (p. 13)	- caracterizar processo dialético - avaliar opiniões de outra pessoa
Trecho 24 "Um dos frutos de suas atividades foi o método socrático de ensino no qual propõe ensinar não por meio da apresentação de respostas – ou da mera exposição de fatos – mas sim *através de perguntas*. Alunos e professores interagem de forma a questionar objetivos e intenções. Questiona-se a relevância ou suficiência das informações que se tem em mãos. Consideram-se interpretações alternativas dos dados e evidências apresentadas." (p. 13)	- perguntar algo a alguma pessoa - questionar objetivos de uma pessoa, em um debate
Trecho 25 "Questiona-se a relevância ou suficiência das informações que se tem em mãos." (p. 13)	- avaliar grau de relevância das informações - questionar grau de relevância das informações - avaliar grau de suficiência das informações - questionar grau de suficiência das informações - avaliar informações - questionar informações
Trecho 26 "Consideram-se interpretações alternativas dos dados e evidências apresentadas." (p. 13)	- propor outras interpretações para os dados apresentados em uma informação - interpretar dados e evidências apresentados em uma informação - identificar dados apresentados em uma informação - identificar dados que não foram apresentados em uma informação - propor outras interpretações para as evidências apresentadas em uma informação - identificar evidências apresentadas em uma informação - identificar evidências que não foram apresentadas em uma informação

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 27 "Verificam-se se os conceitos e noções que estão expostos são realmente adequados" (p. 13 - 14)	- identificar conceitos apresentados em uma informação - identificar noções apresentadas em uma informação - avaliar grau de adequação das noções apresentadas em uma informação
Trecho 28 "Questionam-se as suposições que foram feitas. Revêem-se as implicações e conseqüências daquilo que está sendo dito. Tudo isso é o resultado da visão socrática de questionamento. Obviamente, é necessário também contar com certa disciplina e método, para evitar se perder em polêmicas sem sentido, preservando o foco." (p. 14)	- identificar suposições apresentadas em uma informação - questionar suposições apresentadas em uma informação - avaliar suposições apresentadas em uma informação - avaliar as implicações de uma informação - identificar implicações de uma informação - identificar conseqüências de uma informação - avaliar conseqüências de uma informação - avaliar maneiras para avaliar uma informação - utilizar maneiras específicas para avaliar uma informação
Trecho 29 "Através dessa tática, um dos objetivos de Sócrates era, de certa forma, fazer as pessoas despertarem da sua própria ignorância." (p. 14)	- avaliar funções de avaliar informações que as pessoas têm - questionar informações que as pessoas têm - avaliar informações que as pessoas têm
Trecho 30 "Ele não fazia isso com o propósito de humilhar o oponente, mas sim para fazê-lo perceber que *todas as idéias poderiam ser questionadas* e que *não existem respostas 'fáceis'*". (p. 14)	- avaliar propósitos de avaliar concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno - questionar concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno - avaliar as concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno
Trecho 31 "Essa é a semente do que estou propondo, a idéia de que a argumentação pode e deve ser usada para estabelecer, quando possível, posições discordantes, defendo-as de ataques críticos." (p. 14)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 32 "Significa que se deve questionar a origem do que é dito, principalmente se isso desafia algum pressuposto ou conhecimento anterior." (p. 15)	- identificar informação - identificar concepções apresentadas em uma informação - caracterizar concepções acerca de um fenômeno - identificar controvérsia entre as concepções apresentadas na informação e outras concepções acerca do fenômeno que é tratado na informação - caracterizar conhecimento existente acerca de um fenômeno - identificar incoerência entre a informação e o conhecimento existente acerca do fenômeno que é tratado na informação
Trecho 33 "De nada adianta criticar só por criticar, é preciso fazê-lo tendo um mínimo sentimento de que a posição fornecida pelo oponente pode estar errada, mas também pode estar certa." (p. 15)	- avaliar argumentos apresentados por outra pessoa - avaliar informações apresentadas por outra pessoa - avaliar grau de adequação dos argumentos apresentados por outra pessoa - avaliar grau de adequação das informações apresentadas por outra pessoa
Trecho 34 "A argumentação racional e orientada à busca da verdade é o processo que permite a duas ou mais pessoas dirimir progressivamente essa dúvida [quem é que está certo, eu ou o meu oponente? *Por que*?]." (p. 15)	- avaliar funções da argumentação - avaliar a confiabilidade das informações - avaliar grau de correção dos argumentos acerca de um fenômeno - identificar motivos do grau de correção dos argumentos acerca de um fenômeno
Trecho 35 "Dentre as várias formas de abordar a questão ["de que forma obtemos conhecimento?"], vamos nos deter em apenas uma delas: nossa tradicional forma de observar as partes de algo e depois o todo que elas formam, voltar a visualizar as partes e retornar ao todo. Durante esse processo aprendemos muito sobre aquilo que observamos." (p. 15)	- identificar variáveis constituintes de um fenômeno - identificar relações entre as variáveis constituintes de um fenômeno - identificar relações entre as variáveis constituintes de um fenômeno e o próprio fenômeno

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 36 "Os conceitos envolvidos aqui [processo de produção de conhecimento a partir da observação de um fenômeno e das variáveis que o constitui] tem relação com as idéias de análise e síntese." (p. 15)	- caracterizar processo de produção de conhecimento a partir da observação de um fenômeno e das variáveis que o constitui - caracterizar processo de análise de um fenômeno a partir das variáveis que o constitui - analisar variáveis que constituem um fenômeno
Trecho 37 "Analisar é, então, separar uma coisa qualquer em seus componentes ou qualidades mais elementares." (p. 15)	- identificar um fenômeno - analisar um fenômeno a partir das variáveis que o constitui - caracterizar o processo "análise das variáveis que constituem um fenômeno" - identificar as variáveis que constituem um fenômeno - identificar as variáveis nucleares que constituem um fenômeno - distinguir variáveis nucleares de variáveis secundárias de um fenômeno - identificar variáveis secundárias de um fenômeno
Trecho 38 "Nossa esperança é que, após identificarmos cada uma dessas partes, possamos compreender melhor a essência dessa 'coisa' que estudamos. Em geral, essa expectativa é recompensada, pois freqüentemente percebemos detalhes que antes não havíamos percebido." (p. 16)	- caracterizar prováveis conseqüências do processo "analisar as variáveis que constituem um fenômeno" - identificar as variáveis nucleares de um fenômeno
Trecho 39 "Assim, alguns conceitos complexos surgem a partir de ciclos de análise/síntese, sendo muitas vezes *conseqüência* da interação de conceitos mais simples, quando vistos em conjunto." (p. 19)	- identificar fenômenos complexos constituídos a partir da relação entre variáveis simples - identificar relação entre um fenômeno complexo e as variáveis que o constituem - identificar relação entre variáveis simples

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 40 "Já podemos perceber que nenhum desses processos – análise e síntese – pode ser utilizado de forma isolada. Esses processos precisam ser executados alternadamente, pois é dessa alternância que ganhamos novas dimensões na compreensão daquilo que estamos observando. Este processo ocorre espontaneamente, principalmente quando estamos estudando e aprendendo algo novo por experiência própria." (p. 19)	- caracterizar processo de análise de um fenômeno a partir das variáveis que o constitui
Trecho 41 "Também percebemos que muito do que iremos aprender desse sistema vem através *das perguntas que formulamos*, a cada nível de análise/síntese que atravessamos. Isto requer, necessariamente, uma curiosidade bastante ativa" (p. 19)	- formular perguntas acerca de um fenômeno
Trecho 42 "Parece que a tática também pode ser praticada por um grupo de dois ou mais indivíduos em troca constante de frases e sentenças." (p. 20)	- caracterizar processo de formular perguntas a respeito de um fenômeno - formular perguntas a respeito de um fenômeno - expor informações acerca de um fenômeno, para outra pessoa - ouvir informações acerca de um fenômeno, expostas por outra(s) pessoa(s) - avaliar informações acerca de um fenômeno, expostas por outra(s) pessoa(s)
Trecho 43 "Isso está relacionado ao conceito de dialética que, como vimos, é uma palavra associada ao debate." (p. 20)	- caracterizar a interação entre dois ou mais argumentadores como um processo de produção de conhecimento - caracterizar relação entre processo de dialética e a interação entre dois ou mais argumentadores

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 44 "Popper advogava que as formas indutivas de obter conhecimento são problemáticas para a ciência e esta deveria esforçar-se em obter conhecimento através da 'falseação' das teses que cogitamos" (p. 20)	- caracterizar indução como um dos tipos de processos de produção de conhecimento - identificar problemas, para a Ciência, dos processos indutivos de produção de conhecimento - produzir conhecimento por meio da falseação de teses que foram cogitadas
Trecho 45 "O processo de justificar e pensar no porquê é alimentado por questionamentos ou então *por idéias que sugerem o oposto do que achamos*." (p. 20)	- caracterizar processo de apresentar evidências que demonstrem alguma informação - caracterizar processo de identificar as evidências que demonstrem alguma informação - apresentar evidências que demonstrem alguma informação - identificar evidências que demonstrem alguma informação - apresentar evidências que sugerem o oposto de alguma informação apresentada por outra pessoa - avaliar evidências que sugerem o oposto de alguma informação - questionar informação apresentada por outra pessoa
Trecho 46 "Se eu sugeri algo, então eu propus uma *tese*." (p. 20)	- identificar informação exposta por outra pessoa - avaliar informação exposta por outra pessoa - expor informação para outra pessoa - distinguir tipos de sentenças - identificar tese exposta por outra pessoa - avaliar uma tese exposta por outra pessoa - expor tese para outra pessoa
Trecho 47 "Minha tese pode ser suportada por opiniões ou por *evidências*." (p. 20)	- identificar tese fundamentada por opiniões - identificar tese fundamentada por evidências - identificar evidências que fundamentam uma tese

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 48 "Ele [Sócrates] introduzia uma *antítese,* que é, no final das contas, uma forma de me obrigar a pensar nas possíveis justificações que posso encontrar para sustentar minha tese." (p. 20 – 21)	- caracterizar formas de identificar as possíveis evidências que podem sustentar a própria tese - avaliar possíveis evidências que podem sustentar a própria tese - identificar evidências que podem sustentar a própria tese - sustentar a própria tese a partir de evidências
Trecho 49 "Eu estou certo em minha tese e consigo demonstrar isso através de argumentos;" (p. 21)	- demonstrar confiabilidade da própria tese por meio de argumentos - construir argumentos que demonstrem a confiabilidade da própria tese - expor argumentos que demonstrem a confiabilidade da própria tese
Trecho 50 "Sócrates está certo em sua antítese, ele me fez perceber falhas em meus argumentos;" (p. 21)	- avaliar grau de correção da antítese exposta por outra pessoa - identificar problemas nas próprias teses
Trecho 52 "Ambos, Sócrates e eu, teremos que reavaliar nossas noções, provavelmente efetuando uma combinação de partes de nossos pensamentos e argumentos, unido os pontos fortes e descartando os fracos. Em suma, estaremos fazendo uma *síntese*." (p. 21)	- avaliar próprias noções - identificar partes dos próprios argumentos - identificar partes dos argumentos da outra pessoa - identificar pontos fortes dos próprios argumentos - identificar pontos fortes dos argumentos da outra pessoa - identificar pontos fracos dos argumentos da outra pessoa - relacionar partes dos próprios argumentos com partes dos argumentos da outra pessoa - identificar pontos fracos dos próprios argumentos - construir argumento a partir dos pontos fortes dos próprios argumentos e dos pontos fortes dos argumentos da outra pessoa - descartar pontos fracos dos próprios argumentos - descartar pontos fracos dos argumentos da outra pessoa

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 53 "A síntese procura explorar o problema que tínhamos, levando em consideração a argumentação de dois lados, tentando obter o máximo de consenso." (p. 21)	- avaliar informações diferentes acerca de um mesmo fenômeno - avaliar dois (ou mais) argumentos acerca de um mesmo fenômeno
Trecho 54 "A síntese que obtivemos vai nos levar a um novo patamar, a uma nova posição a partir da qual enxergaremos novos horizontes e de onde perceberemos novas questões sem resposta." (p. 21)	- construir uma síntese a partir de uma tese e de uma antítese - caracterizar um fenômeno
Trecho 55 "Isto, obviamente fomenta um combate de idéias. Desse conflito, surge a necessidade de obter consenso, a síntese. Esse processo nos leva a um reconhecimento de novas facetas do problema e ambos os debatedores parecem avanças um pouco." (p. 21)	- avaliar informações acerca de um fenômeno - caracterizar aspectos de um fenômeno
Trecho 56 "Justamente por introduzir associações e relações entre noções novas, o processo dialético melhora a nossa *condição perceptual*." (p. 22)	- estabelecer relações entre diferentes informações acerca de um fenômeno - construir uma síntese a partir de uma tese e de uma antítese - avaliar a função do processo dialético em relação à produção de visibilidade sobre os fenômenos - caracterizar processo dialético
Trecho 59 "Novas experiências vão alterar nossas formas de conceituar as coisas." (p. 22)	- produzir conhecimento acerca de um fenômeno por meio do processo dialético
Trecho 60 "Observar novamente as origens do nosso caminho [grau de conhecimento acerca de um fenômeno, antes do início de um processo dialético] significa reavaliar nossas decisões e conceitos passados, ou seja, *revisar nossas premissas*." (p. 22)	- comparar grau de conhecimento acerca de um fenômeno, antes do início de um processo dialético, com o grau de conhecimento do mesmo fenômeno após um processo dialético

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 61 "A 'espiral do conhecimento' acontece quando temos a oportunidade de *repensar* as idéias e noções que havíamos assumido como verdadeiras quando iniciamos nossa jornada." (p. 22)	- identificar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa - caracterizar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa - avaliar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa - avaliar noções que a pessoa acerca de um fenômeno - identificar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - caracterizar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - avaliar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - avaliar noções informações consideradas verdadeiras por outra pessoa
Trecho 62 "Significa reavaliar aquilo que dávamos por certo, aquilo que foi nossa primeira orientação de caminho a seguir, os nossos 'axiomas'." (p. 22)	- avaliar informações que a pessoa tem acerca de um fenômeno - avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa
Trecho 63 "De certa forma, estou propondo aqui que ocasionalmente façamos uma revisão daquilo que sempre achávamos ser inalterável, certo e confiável." (p. 23)	- avaliar informações consideradas confiáveis pela própria pessoa - avaliar informações consideradas inalteráveis pela própria pessoa - avaliar informações consideradas confiáveis por outra pessoa - avaliar informações consideradas inalteráveis por outra pessoa
Trecho 65 "Podemos fazer isto [revisão daquilo que sempre achávamos ser inalterável, certo e confiável] para noções cognitivas, mas também para práticas sociais, éticas e morais." (p. 23)	- avaliar informações consideradas verdadeiras - identificar informações consideradas verdadeiras - avaliar informações acerca de práticas morais, consideradas verdadeiras

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 67 "O progresso de uma sociedade pode ser aferido pela oportunidade e liberdade que se tem de revisar e discutir aquilo que hoje parece inadequado." (p. 23)	- avaliar grau de confiabilidade de uma informação
Trecho 69 "O exemplo também serve para apresentar um pouco da terminologia típica da análise de argumentos, que veremos em maior detalhe no próximo capítulo" (p. 23)	- identificar conceitos relacionados à avaliação de argumentos - avaliar conceitos relacionados à avaliação de argumentos - identificar argumentos - avaliar argumentos - caracterizar processo avaliar argumentos
Trecho 70 "Isto é uma alegação (...)" (p. 24)	- identificar alegações - caracterizar alegações - avaliar alegações - definir alegações como uma afirmação sem evidências
Trecho 71 "Quando se analisam debates em termos de argumentação, tradicionalmente faz-se um esforço para focar a atenção nos aspectos formais e lógicos das interações lingüísticas." (p. 24)	- avaliar informações por meio das regras do processo argumentar - caracterizar regras da argumentação - identificar estruturas lógicas e formais de uma informação - avaliar estruturas lógicas e formais de uma informação
Trecho 72 "Outros aspectos dignos de nota são os relativos à criatividade na avaliação de evidências, a função da percepção na identificação de pontos relevantes, a boa ou a má vontade em rever suas próprias sentenças." (p. 24)	- identificar as evidências que fundamentam a conclusão de uma informação - avaliar as evidências que fundamentam a conclusão de uma informação - identificar "pontos" relevantes de uma informação - examinar suas próprias sentenças - identificar "pontos" irrelevantes de uma informação - avaliar as próprias informações

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 73 "A alegação de Fernando não coincide com a visão que Roberto tem de Joana. Por isso, ele questiona. Em outras palavras, Roberto quer Fernando elabore um argumento". (p. 24)	- avaliar a alegação de outra pessoa acerca de um fenômeno - expor avaliação da alegação de outra pessoa acerca de um fenômeno - alegar algo acerca de um fenômeno - elaborar um argumento que demonstre a alegação feita acerca de um fenômeno
Trecho 74 "Fernando apresenta uma evidência, e sua intenção é oferecê-la como suporte para sua alegação." (p. 24)	- expor uma evidência como fundamentação para uma alegação feita pela própria pessoa, acerca de um fenômeno - identificar evidência que demonstre uma alegação acerca de um fenômeno, exposta por outra pessoa - avaliar evidência que demonstre uma alegação acerca de um fenômeno, exposta por outra pessoa
Trecho 75 "O argumento de Roberto é, claramente, meio estranho." (p. 25)	- identificar argumento válido, mas com premissa(s) pouco aceitáveis - identificar premissa(s) pouco aceitáveis de um argumento válido - identificar premissas de um argumento - avaliar relação entre premissas e a conclusão de um argumento
Trecho 76 "Deve-se notar que este exemplo não é um primor em argumentação, principalmente porque uma de suas premissas ('confirmo que não gosto...') pode ser interpretada como *mais discutível* do que a própria conclusão que tenta suportar." (p. 25)	- avaliar validade de um argumento - notar que o argumento é válido, mas tem uma premissa menos aceitável que a própria conclusão que tenta suportar - identificar premissa menos aceitável do que a própria conclusão que tenta suportar - avaliar premissa de um argumento - identificar conclusão que a premissa tenta suportar
Trecho 77 "Perceba que a intenção de Roberto não é 'vencer o debate a qualquer custo', mas sim, 'chegar mais perto da verdade'." (p. 25)	- avaliar funções do processo argumentar - argumentar sobre algum evento ou fenômeno - caracterizar 'aumento da visibilidade acerca de um fenômeno' como função do processo argumentar

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 78 "Justamente por isso, ele conjetura *outros tipos de sustentação* para o questionamento do amigo, pois ainda acha que a atitude de Joana é estranha." (p. 25)	- identificar um problema a ser resolvido
Trecho 80 "Novamente, a informação tem a intenção de despertar a percepção de algo relevante." (p. 26)	- informar alguém sobre algum evento ou fenômeno - avaliar informação acerca de um fenômeno - identificar aspecto relevante de um fenômeno, destacado em uma informação
Trecho 81 "Fernando capturou algo que parece ser relevante. Afinal, o 'certinho' do Gilberto gosta de música clássica, que era uma das 'evidências estranhas' a importunar os dois desde o início." (p. 26)	- identificar aspecto relevante do fenômeno que é tratado no problema a ser resolvido - identificar uma evidência desconhecida acerca do fenômeno que é tratado no problema a ser resolvido
Trecho 82 "Roberto teve um 'estalo', juntou as partes (as evidências) que estavam espalhadas na frente dos dois e notou que elas compunham um quadro coerente." (p. 27)	- relacionar evidências que resolvem um problema - notar coerência entre as evidências e a solução de um problema
Trecho 83 "Os dois 'detetives amadores' conseguiram chegar a uma conclusão. Ainda que pode não ser verdadeira, mas pelo menos eles estabeleceram uma linha de discussão que potencializou muito aquilo que poderia ser obtido pela simples soma de conhecimento dos dois. Conforme o tempo passa, ambos terão acesso a *novas evidências* que poderão confirmar ou refutar suas conclusões. Como exemplo, os dois poderão 'ficar de olho' em Joana e Gilberto de forma a perceber algum detalhe importante – como um 'olhar' mais denunciador que os dois troquem entre si. Note que a discussão, além de ter aberto uma linha nova de conhecimento, também apresentou quis aspectos futuros são merecedores de atenção." (p. 27)	- concluir algo acerca de um fenômeno a partir das evidências que a própria pessoa e que a outra pessoa têm - debater acerca de um fenômeno, com uma ou mais pessoas - identificar novas evidências que podem confirmar uma hipótese - avaliar novas evidências que podem confirmar uma hipótese - avaliar hipótese levantada acerca de um fenômeno a partir de novas evidências

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 84 "A argumentação fez com que os dois pudessem selecionar o ponto em que devem *concentrar sua atenção futura*." (p. 27)	- argumentar sobre algum evento ou fenômeno - hipotetizar acerca de um fenômeno a partir de novas evidências - identificar aspectos a serem observados para confirmar alguma hipótese levantada acerca de um fenômeno
Trecho 85 "Assim, perante a inumerável quantidade de detalhes diários que observam, os dois podem escolher aqueles *relevantes às suas hipóteses*." (p. 27)	- avaliar grau de relevância dos aspectos de um fenômeno em relação à uma hipótese levantada acerca do fenômeno
Trecho 86 "Mas ao concentrar a atenção, eles aumentam significativamente suas chances de obter dados relevantes. E são esses fatores que mais irão contribuir para o refinamento ou aprimoramento do conhecimento que eles têm. Assim, o maior grau de eficácia da percepção via concentração de atenção é uma das grandes vantagens desse interlúdio dialético dos dois." (p. 27 - 28)	- identificar variáveis que podem confirmar uma hipótese construída acerca de um fenômeno - obter dados relevantes para confirmar uma hipótese levantada acerca de um fenômeno
Trecho 87 "Os dois rapazes poderiam, por exemplo, ser cientistas tentando obter uma explicação para um fenômeno natural instigante." (p. 28)	- avaliar o conhecimento existente acerca de um fenômeno

Trecho	Classes de comportamentos
Trecho 88 "Em suma, apresento aqui a idéia de que esse processo de descoberta de conhecimentos pela argumentação, de forma interativa e colaborativa, é algo universal que serve não apenas para situações informais e descontraídas como a apresentada, mas também para muitos momentos em que precisamos ampliar nosso entendimento de áreas complexas. Com a argumentação colaborativa não só aumentamos nosso conhecimento combinando as idéias dos participantes, como também obtemos novos elementos capazes de dirigir nossa atenção para a análise de evidências futuras, importantes para nossas intenções." (p. 28)	- caracterizar processo de produção de conhecimento acerca de um fenômeno, por meio de argumentação interativa e colaborativa - produzir conhecimento acerca de um fenômeno, por meio de argumentação interativa e colaborativa - relacionar informações dos participantes de um debate acerca de um fenômeno - identificar ocasiões em que há necessidade de aumento no conhecimento acerca de algum fenômeno - identificar evidências que podem confirmar uma hipótese acerca de algum fenômeno
Trecho 89 "Algumas das discordâncias entre pessoas certamente ocorrem por questões de falha de raciocínio lógico por parte de uma delas. Mas uma grande parte dos debates ocorrem porque as pessoas *têm premissas diferentes*. Com premissas diferentes, mesmo que tenhamos lógica boa, poderemos ter conclusões diferentes. A importante questão aqui é que muitas das premissas que usamos em debates informais são provenientes de *percepções particulares*." (p. 28)	- identificar falácia apresentada por outra pessoa - identificar premissa usada por outra pessoa, diferente da premissa usada pela própria pessoa
Trecho 90 "Portanto, mesmo que a lógica dos dois lados de um debate seja impecável, ainda assim poderemos ter discordâncias. No decorrer dos próximos capítulos vamos apresentar diversas estratégias que servem para enriquecer e potencializar os resultados racionais que podemos conseguir, mesmo com essa deficiência da lógica." (p. 29)	- identificar discordâncias entre dois argumentos com lógicas corretas - realizar procedimentos para aumentar a visibilidade acerca de um fenômeno, a partir do processo argumentar - caracterizar procedimentos para aumentar a visibilidade acerca de um fenômeno, a partir do processo argumentar - identificar deficiências da Lógica

APÊNDICE 3

Classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações" organizadas de acordo com a classe de comportamentos que as abrange

AVALIAR DISCURSOS DESCRITIVOS

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos"
identificar palavras que expressam a opinião particular da pessoa que a apresenta em relação a algum fenômeno - F1T62C1
. avaliar contexto em que a opinião particular de alguma pessoa em relação a algum fenômeno é apresentada por ela - F1T62C2
- examinar conceitos apresentados em uma informação - F1T80C6
- identificar analogia utilizada como antiexemplo - F1T91C6
. avaliar função do processo "avaliar a confiabilidade de informações" - F1T40C3
- avaliar contextos em que as analogias são úteis - F1T90C2
- identificar ocorrências de analogias utilizadas como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno - F1T90C3
- relacionar analogia apresentada na caracterização de um evento ou fenômeno com o evento ou fenômeno ao qual ela se refere - F1T90C4
90- identificar ocorrência de analogias utilizadas com diferentes funções - F1T91C1, F1T92C1
- avaliar função com que a ocorrência de uma analogia é utilizada - F1T91C2
- avaliar semelhança de uma analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a analogia é utilizada - F1T91C3
- identificar evento ou fenômeno em relação ao qual uma ocorrência de analogia é utilizada - F1T91C4
- relacionar analogia com o evento ou fenômeno em relação ao qual a ocorrência de analogia é utilizada - F1T91C5

- identificar ocorrências de analogias utilizadas como meio para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno - F1T92C2

- identificar ocorrência de uma analogia utilizada como recurso para facilitar a caracterização de um evento ou fenômeno, mas que não constitui um argumento, pois não apresenta premissas que fundamentem a conclusão - F1T92C3

- avaliar possíveis funções com que a ocorrência de uma analogia pode ser utilizada - F1T93C1

- avaliar se a ocorrência de uma analogia possibilita múltiplas interpretações - F1T94C3

100- avaliar função do uso de analogias - F1T95C2

- avaliar grau de adequação de analogias ambíguas de acordo com suas possíveis funções - F1T96C1

- avaliar possíveis funções de analogias ambíguas - F1T96C2

- identificar analogias ambíguas usadas para caracterizar ou explicar um evento ou um fenômeno - F1T96C3

. avaliar o significado das expressões apresentadas em uma informação - F1T111C4

5.relacionar expressões constituintes de uma informação com o evento ou fenômeno ao qual elas se referem - F1T111C5

. comparar o significado das expressões apresentadas em uma informação entre si - F1T111C6

- comparar informação com evento ou fenômeno ao qual ela se refere - F1T118C1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos"
. distinguir raciocínios que consistem em conjecturas e raciocínios que consistem na demonstração de alguma informação - F1T139C1
- avaliar uso de raciocínio de diferentes tipos de acordo com o contexto em que ele é utilizado - F1T140C1
110- caracterizar contexto em que algum raciocínio é apresentado - F1T140C2
- identificar hipótese aceitável formulada a respeito de algum fenômeno - F1T140C3
. identificar fenômeno em relação ao qual uma hipótese aceitável foi formulada - F1T140C4
. avaliar, por meio de métodos formais e rigorosos, a confiabilidade de diferentes hipóteses a respeito de algum fenômeno - F1T141C1
. identificar hipóteses a respeito de algum fenômeno - F1T141C2
. avaliar hipóteses a respeito de algum fenômeno - F1T141C3
- identificar diferentes tipos de comunicação - F2T 2 C1
- caracterizar diferentes tipos de comunicação- F2T 2 C8
- definir diferentes tipos de comunicação- F2T 2 C9
- diminuir a resistência da outra pessoa em ter suas afirmações avaliadas - F2T7 C3
- avaliar afirmações de outras pessoas - F2T 7 C4
- avaliar informações apresentadas por outra pessoa - F2T 33 C2
- diminuir a tendência da outra pessoa de manter suas opiniões - F2T 7 C5
. avaliar opiniões expostas por outra pessoa, acerca de um fenômeno- F2T11C 2
- avaliar opiniões da outra pessoa acerca de um fenômeno - F2T14C 4
- questionar alguém acerca de alguma informação - F2T16C1

- Avaliar afirmações apresentadas por uma pessoa - F2T17C 1

- avaliar informações apresentadas por uma pessoa - F2T17C 2

- avaliar grau de confiabilidade das afirmações apresentadas por uma pessoa, em uma situação de debate - F2T17C 4

- avaliar grau de confiabilidade das informações apresentados por outra pessoa, em uma situação de debate - F2T17C 5

- avaliar maneiras de avaliar informações apresentadas por outra pessoa - F2T18C 1

- Identificar fontes de informação que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa- F2T18C 2

- identificar evidências que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - F2T18C 3

- apresentar evidências identificadas que demonstrem o erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - F2T18C 4

- demonstrar erro de uma afirmação apresentada por outra pessoa - F2T18C 5

20- identificar fontes de informação - F2T 19 C1

- identificar em fontes diversas, dados que contradizem informação apresentada por uma pessoa - F2T 19 C2

- contradizer informação apresentada por outra pessoa - F2T 19 C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos"
- avaliar informações - F2T 20 C1
- perguntar, sutil e inteligentemente, sobre opiniões de outra pessoa - F2 T21 C1
- identificar informações falsas produzidas por alguma pessoa - F2T 22 C 1
- avaliar opiniões de outra pessoa - F2T 23 C 2
- perguntar algo a alguma pessoa - F2T 24 C 1
- questionar objetivos de uma pessoa, em um debate - F2T 24 C 2
- avaliar grau de relevância das informações - F2T 25 C1
- avaliar informações - F2T 25 C4
- questionar informações - F2T 25 C5
- identificar conceitos apresentados em uma informação- F2T 27 C1
- identificar noções apresentadas em uma informação - F2T 27 C2
- avaliar grau de adequação das noções apresentadas em uma informação - F2T 27 C3
- identificar suposições apresentadas em uma informação - F2T 28 C1
- questionar suposições apresentadas em uma informação - F2T 28 C2
- avaliar suposições apresentadas em uma informação - F2T 28 C3
40- avaliar as implicações de uma informação - F2T 28 C4
- identificar implicações de uma informação - F2T 28 C5
- identificar conseqüências de uma informação - F2T 28 C6
- avaliar conseqüências de uma informação - F2T 28 C7
- avaliar maneiras para avaliar uma informação - F2T 28 C8
- utilizar maneiras específicas para avaliar uma informação - F2T 28 C9

- avaliar funções de avaliar informações que as pessoas têm - F2T 29 C1

- questionar informações que as pessoas têm - F2T 29 C2

- avaliar informações que as pessoas têm - F2T 29 C3

- avaliar propósitos de avaliar concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno - F2T 30 C1

50- questionar concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno - F2T 30 C2

- avaliar as concepções que outra pessoa tem acerca de um fenômeno - F2T 30 C3

- identificar informação - F2T 32 C1

- identificar concepções apresentadas em uma informação - F2T 32 C2

- caracterizar concepções acerca de um fenômeno - F2T 32 C3

- identificar controvérsia entre as concepções apresentadas na informação e outras concepções acerca do fenômeno que é tratado na informação - F2T 32 C4

- ouvir informações acerca de um fenômeno, expostas por outra(s) pessoa(s) - F2T 42C4

- avaliar informações acerca de um fenômeno, expostas por outra(s) pessoa(s) - F2T 42C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar discursos descritivos"
- apresentar evidências que sugerem o oposto de alguma informação apresentada por outra pessoa - F2T 45C5
- avaliar evidências que sugerem o oposto de alguma informação - F2T 45C6
- questionar informação apresentada por outra pessoa - F2T 45C7
- identificar informação exposta por outra pessoa - F2T 46 C1
- avaliar informação exposta por outra pessoa - F2T 46 C2
- distinguir tipos de sentenças - F2T 46 C4
- identificar tese exposta por outra pessoa - F2T 46 C5
- avaliar uma tese exposta por outra pessoa - F2T 46 C6
- avaliar grau de correção da antítese exposta por outra pessoa - F2T 50C1
- identificar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 61 C5
- caracterizar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 61 C6
70- avaliar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 61 C7
- avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 61 C8
- avaliar noções informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 61 C9
- avaliar informações que a pessoa tem acerca de um fenômeno - F2T 62 C1
- avaliar informações consideradas verdadeiras por outra pessoa - F2T 62 C2
- avaliar informações consideradas confiáveis por outra pessoa - F2T 63 C3
- avaliar informações consideradas inalteráveis por outra pessoa - F2T 63 C4
- avaliar informações consideradas verdadeiras- F2T 65 C1

- identificar informações consideradas verdadeiras- F2T 65 C2

- avaliar informações acerca de práticas morais, consideradas verdadeiras- F2T 65 C3

80- identificar alegações - F2T 70 C1

- caracterizar alegações - F2T 70 C2

- avaliar alegações - F2T 70 C3

- definir alegações como uma afirmação sem evidências - F2T 70 C4

- avaliar a alegação de outra pessoa acerca de um fenômeno - F2T 73 C1

- expor avaliação da alegação de outra pessoa acerca de um fenômeno - F2T 73 C2

- avaliar função do processo argumentar- F2T1 C9

- avaliar grau de confiabilidade de uma informação - F2T 67 C1

AVALIAR OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos"
- identificar processo argumentar, próprios ou de outras pessoas - F2T1 C1 **AOC**
. avaliar diferentes funções da argumentação - F2T 3 C 6 **AOC**
. questionar em relação ao argumento de outra pessoa - F2T15C 3 **AOC**
- avaliar grau de suficiência das informações - F2T 25 C2 **AOC**
- questionar grau de suficiência das informações - F2T 25 C3 **AOC**
20. interpretar dados e evidências apresentados em uma informação - F2T 26 C2 **AOC**
- identificar dados apresentados em uma informação - F2T 26 C3 **AOC**
- identificar dados que não foram apresentados em uma informação - F2T 26 C4 **AOC**
- examinar processo argumentar (da própria pessoa ou de outra pessoa) - F2T1 C4 **AOC**
- examinar argumentos construídos (pela própria pessoa ou por outra pessoa) - F2T1 C5 **AOC**
- caracterizar argumentos - F2T 2 C5 **AOC**
. avaliar argumentos e afirmações submetidos à avaliação - F2T 3 C1 **AOC**
- identificar ocorrências de argumentos – COR: F2T 69 C3. COR: F2T 3 C 2, COR: F2T1 C2 **AOC**
- propor outras interpretações para as evidências apresentadas em uma informação - F2T 26 C5 **AOC**
- identificar evidências que não foram apresentadas em uma informação - F2T 26 C7 **AOC**
- avaliar argumentos apresentados por outra pessoa - F2T 33 C1 **AOC**

- avaliar grau de adequação dos argumentos apresentados por outra pessoa- F2T 33 C3 **AOC**
- avaliar grau de correção dos argumentos acerca de um fenômeno - F2T 34 C3 **AOC**
- avaliar processo argumentar próprio ou de outras pessoas - F2T1 C6 **AOC**
- avaliar argumentos, próprios ou de outras pessoas - F2T1 C7 **AOC**
- distinguir argumentos de outros tipos de comunicação- F2T1 C8 **AOC**
- distinguir argumentos de outros tipos de comunicação- F2T 2 C2 **AOC**
- identificar motivos do grau de correção dos argumentos acerca de um fenômeno - F2T 34 C4 **AOC**
- identificar tese fundamentada por opiniões - F2T 47 C1 **AOC**
- identificar tese fundamentada por evidências - F2T 47 C2 **AOC**
- identificar evidências que fundamentam uma tese - F2T 47 C3 **AOC**
- identificar conceitos relacionados à avaliação de argumentos - F2T 69 C1 **AOC**
- avaliar conceitos relacionados à avaliação de argumentos - F2T 69 C2 **AOC**
- caracterizar processo avaliar argumentos - F2T 69 C5 **AOC**
- avaliar informações por meio das regras do processo argumentar - F2T 71 C1 **AOC**
- identificar estruturas lógicas e formais de um argumento - F2T 71 C3 **AOC**
- avaliar estruturas lógicas e formais de uma informação - F2T 71 C4 **AOC**
- identificar as evidências que fundamentam a conclusão de um argumento - F2T 26 C6, COR: F2T 72 C1 **AOC**

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos"
- avaliar as evidências que fundamentam a conclusão de uma informação- F2T 72 C2 **AOC**
- identificar argumento válido, mas com premissa(s) pouco aceitáveis- F2T 75 C1 **AOC**
- identificar premissa(s) pouco aceitáveis de um argumento válido- F2T 75 C2 **AOC**
- avaliar relação entre premissas e a conclusão de um argumento- F2T 75 C4 **AOC**
- notar que o argumento é válido, mas tem uma premissa menos aceitável que a própria conclusão que tenta suportar - F2T 76 C2 AOC
- identificar premissa menos aceitável do que a própria conclusão que tenta suportar - F2T 76 C3 AOC
- relacionar evidências que resolvem um problema - F2T82 C1 **AOC**
- notar coerência entre as evidências e a solução de um problema - F2T82 C2 **AOC**
. avaliar maneiras de avaliar argumentos de qualquer pessoa - F2T15C 1 **AOC**
70- avaliar hipótese levantada acerca de um fenômeno a partir de novas evidências - F2T 83 C5 AOC
- identificar deficiências da Lógica - F2T 90 C4 **AOC**
avaliar argumentos apresentados por uma pessoa - F2T 17 C 3 **AOC**
- propor outras interpretações para os dados apresentados em uma informação - F2T 26 C1 **AOC**
- avaliar argumentos - F2T 69 C4 **AOC**

- identificar conclusão de um argumento – F1T16C2, F1T18C7, F1T20C6, F1T42C5, F1T43C3, F1T48C1, COR: F2T 76 C5 **AOC**

- identificar premissas de um argumento - F1T16C3, F1T18C6, F1T20C4, F1T29C3, F1T32C7, F1T37C3, F1T71C5, F2T 75 C3 **AOC**

- avaliar validade de um argumento - F2T 76 C1, COR: F1T71C3, COR: F1T43C4, COR: F1T71C6 **AOC**

- avaliar relevância de diferentes critérios a serem utilizados na avaliação da validade da conclusão de um argumento - F1T43C1 **AOC**

- avaliar relevância de diferentes critérios a serem utilizados na avaliação da veracidade da conclusão de um argumento - F1T43C2 **AOC**

- avaliar veracidade da conclusão de um argumento - F1T43C5 **AOC**

. identificar ocorrência de um argumento sólido - F1T47C3 **AOC**

- identificar premissas que fundamentam a conclusão de uma informação constituída por uma analogia - F1T92C4 **AOC**

- identificar sentença que pode adquirir a função de conclusão caso seja fundamentada por premissas - F1T92C5 **AOC**

- identificar analogia utilizada para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T92C6 **AOC**

- avaliar aspectos que determinam a a validade da conclusão de um argumento - F1T122C2 **AOC**

- identificar grau de intereferência entre as características da pessoa que apresenta algum argumento e o grau de confiabilidade desse argumento - F1T128C1 **AOC**

. distinguir diferentes tipos de raciocínios - F1T141C4 **AOC**

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências de argumentos"
. caracterizar contexto em que o uso de algum raciocínio é apresentado - F1T141C5 **AOC**
. identificar argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno - F1T142C1 **AOC**
. avaliar a estrutura de argumentos - F1T18C3 **AOC**
. identificar ocorrências de equívocos apresentados em informações de diferentes tipos - F1T19C3 **AOC**
. caracterizar equívocos apresentados em informações de diferentes tipos - F1T19C4 **AOC**
80. avaliar aceitabilidade da premissa de um argumento - F1T20C5 **AOC**
. avaliar aceitabilidade da conclusão de um argumento - F1T20C7 **AOC**
- caracterizar "encargo da prova" - F1T25C4, COR: F1T69C5 **AOC**
- caracterizar pessoa responsável pela demonstração da confiabilidade de uma informação - F1T26C3 **AOC**
- avaliar características de um argumento que interferem no grau de confiabilidade das informações que o constituem - F1T30C1 **AOC**
. avaliar maneiras para aumento da concordância de informações relativas a algum evento ou fenômeno - F1T32C5 **AOC**
. avaliar grau de fundamentação que premissas promovem à conclusão de um argumento - F1T32C6 **AOC**
90 . avaliar premissas de um argumento - F1T37C4, F2T 76 C4 **AOC**
. . caracterizar noção de que os raciocínios indutivos que foram corretos no passado também serão corretos em situações futuras como núcleo da falácia "apelo à tradição" - F1T38C1 **AOC**
. examinar raciocínio indutivo - F1T38C2 **AOC**

- caracterizar possíveis tipos de erros apresentados em raciocínios indutivos - F1T38C3

. demonstrar o grau de confiabilidade do argumento apresentado por alguma pessoa - F1T58C5

. identificar aspecto de algum fenômeno, examinado em algum debate argumentativo - F1T63C6

. identificar fenômeno examinado em um argumento - F1T64C3

. identificar necessidade de argumentos serem constituídos por uma conclusão que decorra das premissas - F1T71C4

. identificar argumento constituído por premissas que consistem em informações factualmente equivocadas - F1T78C)

- avaliar afirmações constituintes de uma informação - F1T80C2

- identificar informações irrelevantes cuja função é confundir o ouvinte e levá-lo a aceitar a conclusão de uma informação, mesmo que tais informações não estejam suficientemente demonstradas - F1T80C7

110- identificar ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" - F1T156C3

- caracterizar o que é amostra (DEC.)

- caracterizar argumentos - F1T1C2)

. caractetizar diferentes tipos de comunicação (argumentos, opiniões, descrições, explicações, etc.) - F1T2C6

. distinguir argumentos de outros tipos de comunicação (opinições, descrições, explicações, etc.) - F1T2C7)

AVALIAR OCORRÊNCIAS DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrência de falácias de diferentes tipos"
- identificar falácias apresentadas por outra pessoa - F2T 22 C 2
- identificar falácia apresentada por outra pessoa- F2T 89 C1
- identificar premissa usada por outra pessoa, diferente da premissa usada pela própria pessoa- F2T 89 C2
- identificar estrutura básica de diferentes tipos de falácias - F1T1C1
- caracterizar estrutura básica de diferentes tipos de falácias - F1T1C2
-identificar tipos de falácias com variados graus de complexidade - F1T1C3
- caracterizar tipos falácias com variados graus de complexidade - F1T1C4
- identificar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza - F1T1C5
- caracterizar tipos de falácias com diferentes graus de sutileza - F1T1C6
- caracterizar o que são falácias - F1T2C1
. identificar erros apresentados em diferentes tipos de comunicação (argumentos, opiniões, descrições, explicações, etc.) - F1T2C4)
. caracterizar erros apresentados em diferentes tipos de comunicação (argumentos, opiniões, descrições, explicações, etc.) - F1T2C5)
. identificar estrutura básica de diferentes tipos de falácias - F1T3C1)
. caracterizar estrutura básica de diferentes tipos de falácias - F1T3C2)
. identificar denominação latina de diferentes tipos de falácias - F1T3C3)
. identificar denominações de diferentes tipos de falácias - F1T3C4)

. relacionar denominação latina de diferentes tipos de falácias com tais tipos de falácias - F1T3C5)

. relacionar denominacão de diferentes tipos de falácias com tais tipos de falácias - F1T3C6)

. caracterizar falácias de diferentes tipos - F1T4C1)

. *distinguir o processo de avaliar argumento apresentado por uma pessoa com avaliar a pessoa que apresentou o argumento - F1*T5C4)

. identificar argumentos falaciosos de diferentes tipos - F1T18C4

. identificar ocorrências de falácias informais de diferentes tipos - F1T65C5

. caracterizar falácias informais de diferentes tipos - F1T65C6

. identificar tipos de falácias informais - F1T65C7

. distinguir falácias formais de falácias informais - F1T65C8

- identificar "argumento" falacioso - F1T67C1

- identificar possíveis premissas que fundamentem a conclusão apresentada em uma ocorrência de falácia - F1T67C3

- identificar argumento inválido, constituído por premissas que não possibilitam que a conclusão decorra delas - F1T68C2

. explicitar equívocos ou falácias apresentadas em um argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno - F1T142C2

- caracterizar os principais tipos de falácias - F1T161C1

- identificar equívocos específicos apresentados nos principais tipos de falácias - F1T161C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad hominem*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad hominem*"
- identificar ocorrência de argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) - F1T 10 C4
- *caracterizar* falácias "ad hominem" - F1T11C1, F1T56C1
- distinguir falácia em que a confiabilidade da informação que constitui um um argumento é diminuída por meio da desqualificação da pessoa que o apresentou (falácia ad hominem) de argumento constituído pela estrutura básica do ad hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) - F1T11C2
- identificar ocorrência da falácia ad hominem - F1T11C3, F1T13C1, F1T56C2, F1T56C5
- identificar desqualificação de informações constituintes de argumento apresentado por um indivíduo e do próprio indivíduo que o apresentou como núcleo das falácias ad hominem - F1T13C2
- identificar falácia "ad hominem" apresentada para o indivíduo que avalia a confiabilidade de informações - F1T7C1
- identificar falácia "ad hominem" apresentada para outros indivíduos (que não o que avalia a confiabilidade de informações) - F1T7C2
- identificar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo durante um debate argumentativo - F1T7C3
- relacionar "prazer emocional" apresentado por um algum indivíduo, durante um debate argumentativo, com "argumento" apresentado por tal indivíduo - F1T7C4
- identificar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo - F1T7C5
- relacionar irritação de um indivíduo (que não o que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo com "argumento" apresentado por outra pessoa - F1T7C6
- identificar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) durante um debate argumentativo - F1T7C7
- relacionar própria irritação (do indivíduo que avalia a confiabilidade de informações) apresentada durante um debate argumentativo com "argumento" apresentado por outra pessoa - F1T7C8

identificar desqualificação do indivíduo que apresentou algum argumento - F1T7C9, COR: F1T56C3

- relacionar diminuição do controle que um indivíduo apresenta a respeito do núcleo de um debate argumentativo com uma ocorrência da falácia “ad hominem” apresentado por outro indivíduo - F1T7C10

caracterizar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (cuja estrutura é apropriada) - F1T8C1

- avaliar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo - F1T8C2

- caracterizar estrutura do Ad Hominem, ao ser utilizada em relação ao testemunho de algum indivíduo - F1T8C3

- apresentar argumento que diminui a credibilidade do testemunho apresentado por algum indivíduo, constituído pela estrutura do Ad Hominem - F1T8C4

- distinguir uso apropriado da estrutura básica do Ad Hominem do uso falacioso de tal estrutura - F1T8C5

- relacionar desqualificação do indivídiuo que apresentou algum argumento com uma ocorrência da falácia Ad hominem - F1T9C1

- avaliar falácia “ad hominem” a partir do grau de elegância com que ela é apresentada - F1T9C2

- identificar argumento contestado a partir da desqualificação da pessoa que o apresentou - F1T9C3

- caracterizar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) - F1T10C1

- avaliar argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) - F1T10C2

- distinguir argumento constituído pela estrutura básica do Ad Hominem, apresentado em relação ao testemunho de algum indivíduo (ad hominem válido) de argumento constituído pela estrutura básica de Ad Hominem, apresentado em relação ao argumento apresentado por um indivíduo (ad hominem inválido) - F1T10C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *clamando pela questão*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *clamando pela questão*"
. identificar ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" - F1T14C1, F1T16C1 , F1T17C4, F1T18C2, F1T20C2
. identificar ocorrências da falácia "clamando pela questão" apresentados em sequência - F1T18C1
. caracterizar a falácia "clamando pela questão" - F1T14C2,COR: F1T15C2, F1T20C1
. identificar circularidade de um argumento - F1T18C5
. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como componente de uma das premissas do próprio argumento - F1T14C3, F1T16C5
. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como uma das premissas do próprio argumento - F1T14C4, F1T16C4
. identificar ocorrência de um "argumento" no qual sua conclusão é também utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente de alguma premissa do próprio argumento - F1T15C1
. identificar conclusão de um "argumento" utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente de alguma premissa do próprio argumento - F1T15C3
. identificar que a conclusão de um "argumento" no qual tal conclusão é também utilizada como premissa do próprio argumento ou como componente dela ["argumento" clamando pela questão] pode estar correta - F1T16C6
. identificar maneiras para demonstrar a circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" - F1T17C1
. avaliar maneiras de demonstrar a circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" - F1T17C2
. demonstrar circularidade de uma ocorrência da falácia denominada "clamando pela questão" - F1T17C3
. identificar similaridade entre a premissa e a conclusão de um argumento - F1T18C8
. identificar ocorrências de informação constituída pela explicação de um fenômeno por meio da definição desse fenômeno - F1T19C1
. caracterizar informação constituída pela explicação de um fenômeno por meio da definição desse fenômeno - F1T19C2
. identificar premissa que apresenta grau de aceitabilidade igual ou menor que a conclusão do mesmo argumento no qual ela é apresentada - F1T20C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *tu quoque*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *tu quoque*"
1. identificar ocorrências da falácia "tu quoque" - F1T13C3, F1T21C1
2. relacionar a falácia "tu quoque" com falácias "ad hominem" (falácias constituídas pela desqualificação de informações constituintes de argumento apresentado por um indivíduo e do próprio indivíduo que o apresentou) - F1T13C4
3. caracterizar falácia "tu quoque" - F1T21C2
4. identificar uso de erros cometidos por outros indivíduos – principalmente o indivíduo que apresentou algum argumento – como meio para desqualificar algum argumento apresentado - F1T21C3
5. avaliar possíveis usos de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo - F1T22C1
6 distinguir informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas como antiexemplo de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas como meio para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento apresentado - F1T22C2
7. identificar ocorrência de informações relativas a erros cometidos por algum indivíduo, utilizadas para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento apresentado - F1T22C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à ignorância*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à ignorância*"
1. identificar ocorrência da falácia "apelo à ignorância" - F1T23C1
2. caracterizar a falácia "apelo à ignorância" - F1T23C2
3. identificar informação considerada verdadeira devido ao fato de sua falsidade ainda não ter sido demonstrada - F1T23C3
4. identificar informação considerada falsa devido ao fato de sua veracidade ainda não ter sido demonstrada - F1T23C4
5. identificar ocorrências da falácia "apelo à ignorância" - F1T24C5
6. relacionar o conceito "encargo da prova" com a falácia "apelo à ignorância" - F1T24C6
7. caracterizar contextos em que o "argumento" "apelo à ignorância" é válido - F1T25C1
8. identificar ocorrência do "apelo à ignorância" válido - F1T25C2
9. distinguir argumento "apelo à ignorância" válido do argumento "apelo à ignorância" inválido - F1T25C3
10. relacionar a falácia "apelo à ignorância" com o raciocínio denominado "comutando o encargo de prova" - F1T26C1
11. identificar ocorrência do raciocínio "comutando o encargo da prova" - F1T26C4
12. caracterizar o raciocínio "comutando o encargo da prova" - F1T26C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à autoridade*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à autoridade*"

- caracterizar falácia "apelo à autoridade" - F1T27C1, F1T28C1, F1T35C1
- identificar ocorrências da falácia "apelo à autoridade" - F1T27C2
- identificar premissa que consiste em declaração de informação apresentada por alguma autoridade a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico da área do conhecimento ao qual pertence - F1T27C3
- identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento - F1T28C2
- avaliar relação entre informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento e o conhecimento de tal área - F1T28C3
- identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico dessa área do conhecimento, utilizada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T29C1
- caracterizar possibilidade de utilizar informações apresentadas por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a respeito de algum evento ou fenômeno que não é específico dessa área do conhecimento como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T29C2
- identificar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento - F1T30C2
- identificar "autoridade" de alguma área do conhecimento - F1T30C3
- identificar área do conhecimento da qual alguma "autoridade" faz parte - F1T30C4
- identificar contextos em que a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento pode ser avaliada a partir de evidências que contrariem tal informação - F1T30C5
- avaliar informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento a partir de evidências que contrariem tal informação - F1T30C6
- identificar evidências que contrariem a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento - F1T30C7
- identificar contextos em que a informação apresentada por alguma "autoridade" de alguma área do conhecimento pode ser avaliada - F1T31C1

- identificar premissas que possibilitaram a alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento concluir algo acerca de um fenômeno específico - F1T31C2

- avaliar premissas que possibilitaram a alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento concluir algo acerca de um fenômeno específico - F1T31C3

. identificar informações que contrariem a informação apresentada por alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento - F1T31C4

. avaliar informação apresentada por alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento - F1T31C5

. identificar informações de diferentes “autoridades” de alguma área do conhecimento acerca de algum fenômeno - F1T31C6

. identificar informação apresentada por alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento - F1T31C7

. identificar diferentes “autoridades” de alguma área do conhecimento - F1T31C8

. identificar “argumento” em que uma das premissas consiste na indicação de que a conclusão é verdadeira porque ela foi apresentada por uma “autoridade” de alguma área do conhecimento - F1T32C1

. identificar diferentes “autoridades” de alguma área do conhecimento que discordam de informação apresentada por alguma “autoridade” - F1T32C2

. identificar informações que contrariem informação apresentada por alguma “autoridade” de alguma área do conhecimento - F1T32C3

. identificar discordância entre informações apresentadas por “autoridades” de uma área do conhecimento - F1T32C4

. identificar ocorrência da falácia em que uma das premissas consiste em informação apresentada por alguma “autoridade” desconhecida de alguma área do conhecimento ou alguma “autoridade” que nem sequer exista (falácia “apelo à autoridade”) - F1T35C2

. identificar premissa que consiste em informação apresentada por alguma “autoridade” desconhecida de alguma área do conhecimento ou alguma “autoridade” que nem sequer exista (falácia “apelo à autoridade”) - F1T35C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à tradição*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à tradição*"
- caracterizar falácia "apelo à tradição" - F1T36C1
- identificar ocorrências da falácia "apelo à tradição" - F1T36C2, F1T37C1
- identificar conclusão fundamentada por uma premissa que consiste na indicação de que um evento ou fenômeno tem ocorrido de maneira similar há um prolongado período de tempo (falácia "apelo à tradição") - F1T36C3
- avaliar quais componentes de um argumento necessitam ser avaliados para a identificação de uma ocorrência da falácia "apelo à tradição" - F1T37C2
. identificar informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas" - F1T39C1
. apresentar perguntas em relação a informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas" - F1T39C2
. avaliar a confiabilidade de informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social assumidas, em geral, como "verdades absolutas" - F1T39C3
. identificar informações com conclusões aparentemente óbvias e com alto grau de aceitação social - F1T40C2
. identificar informações relacionadas a eventos ou fenômenos culturais que tem ocorrido de maneira similar há prolongado período de tempo - F1T41C1
. avaliar eventos ou fenômenos culturais que tem ocorrido de maneira similar há prolongado período de tempo - F1T41C1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à pena*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à pena*"
- identificar ocorrência da falácia "apelo à pena" - F1T42C1, F1T44C1, F1T 45 C2, F1T46C1
- caracterizar falácia "apelo à pena" - F1T42C2, F1T46C, F1T45C2
- identificar premissas constituídas por expressões que aumentam a disposição emocional de outros indivíduos em relação a conclusão da falácia - F1T42C2
- identificar expressões que aumentam a disposição emocional de outros indivíduos em relação a conclusão da falácia - F1T42C4
. caracterizar possibilidade de uma ocorrência da falácia "apelo à pena" ser utilizada para diminuir a confiabilidade das informações constituintes de outro argumento - F1T45C3
. identificar argumento que evidencia que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta - F1T45C4
. identificar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta - F1T46C3
. apresentar argumento que possibilita evidenciar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é incorreta - F1T46C4
. identificar que a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" é aceita por alguma pessoa - F1T46C5
. demonstrar baixo grau de confiabilidade da informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" - F1T46C6
. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo - F1T46C7
. apresentar prováveis decorrências prejudiciais produzidas a partir das pessoas aceitarem a informação apresentada em uma falácia "apelo à pena" e se comportarem de acordo com informação apresentada nela, a alguém que acreditou na informação apresentada em uma falácia desse tipo - F1T46C8
. avaliar "uso emocional de uma frase ou de algumas expressões como meio para contra-argumentar um argumento sólido" como uma maneira incorreta de contra-argumentar um argumento - F1T47C1
. identificar uso emocional de uma frase ou de algumas expressões como meio para contra-argumentar um argumento sólido - F1T47C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao público*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao público*"
- caracterizar falácia "apelo ao público" - F1T48C1, F1T50C1, F1T51C2
- identificar ocorrências da falácia "apelo ao público" - F1T48C, F1T49C1
. identificar conclusão falaciosamente fundamentada por premissa que indica a grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão nela apresentada - F1T51C5
- identificar premissa que indica grande quantidade de pessoas que concordam com a conclusão apresentada no argumento - F1T48C4, F1T50C3
- identificar tipo de informação que pode ser inferido a partir de uma ocorrência da falácia "apelo ao público" - F1T49C2
- identificar que a conclusão de uma falácia "apelo ao público" não é verdadeira, caso ela não seja fundamentada por premissas verdadeiras - F1T49C3
. avaliar grau de validade de uma conclusão de uma ocorrência de uma falácia "apelo ao público" com base nas informações das premissas que a constituem - F1T50C2
. identificar tipos de informações em relação às quais a falácia "apelo ao público" é um raciocínio equivocado - F1T51C1
- identificar exemplos históricos da falácia "apelo ao público" - F1T51C
. demonstrar o baixo grau de confiabilidade da ocorrência de uma falácia "apelo ao público" - F1T51C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia do *espantalho*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia do *espantalho*"
- identificar ocorrências da falácia "espantalho" - F1T52C1, F1T545, F1T55C, F1T56C7
- caracterizar falácia do "espantalho" - F1T52C2, F1T54C4
. identificar reconstrução de um argumento de maneira menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada no argumento original, que foi falaciosamente reconstruído - F1T52C3
. identificar versão reconstruída de um argumento, de maneira menos confiável e com uma função diferente daquela apresentada na versão original do argumento, que foi falaciosamente reconstruído (ocorrência da falácia denominada "espantalho") - F1T53C1
. comparar versão original de um argumento com a versão reconstruída do mesmo argumento - F1T53C2, F1T56C3
. apresentar a quem reconstruiu a versão original de um argumento em uma versão mais fácil de ser contestado, as diferenças entre a versão original de um argumento e versão reconstruída do mesmo argumento - F1T53C3
. identificar versão reconstruída de um argumento previamente apresentado - F1T55C2, F1T56C2, F1T63C3
. comparar versão original de um argumento com a versão recontruída do mesmo argumento - F1T55C3, F1T63C4
. identificar diminuição da confiabilidade das informações apresentadas na versão original de um argumento a partir da reconstrução falaciosa desse argumento menos confiável que a sua versão original (falácia "espantalho" ou "straw man") - F1T55C4
- identificar aspecto da versão recontruída de um argumento previamente apresentado que diminui a sua confiabilidade e aumenta a probabilidade da versão original do argumento ser criticado - F1T55C6
. identificar versão original de um argumento - F1T56C1
. identificar diferenças entre a versão original de um argumento e a versão reconstruída do mesmo argumento - F1T56C6
. destacar a alguém que apresentou a falácia "espantalho" procedimentos apropriados para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T57C3
. destacar a alguém que apresentou a falácia "espantalho" procedimentos apropriados para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T58C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *red herring*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *red herring*"

- identificar ocorrências da falácia "red herring" - F1T59C1, F1T63C1, F1T54C3, F1T64C1

. caracterizar a falácia "red herring" - F1T54C2, F1T59C2

. identificar apresentação de informações irrelevantes ao fenômeno examinado em um argumento, com a função de modificar a conclusão apresentada nele e diminuir a confiabilidade das informações que o constituem - F1T59C3

. diferenciar falácia "red herring" da falácia "espantalho" - F1T60C1

. relacionar nome da falácia "red herring" com as variáveis nucleares desse tipo de falácia - F1T61C1

. identificar ocorrências da falácia "acento impróprio" - F1T62C3

. caracterizar a falácia do "acento impróprio" - F1T62C4

. identificar formas de ocorrências da falácia "acento impróprio" - F1T62C5

. avaliar formas de ocorrências da falácia "acento impróprio" - F1T62C6

. identificar acentuação tendenciosa de palavras ou expressões - F1T62C7

. identificar apresentação da reconstrução de um argumento apresentado por alguma pessoa com acentuação tendenciosa de palavras ou expressões - F1T62C8

. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade das informações que constituem o argumento - F1T63C2

. diferenciar as falácias denominadas “Espantalho” e “Red Herring” - F1T54C1

. identificar diminuição na probabilidade de produção de conhecimento a respeito de algum aspecto de algum fenômeno, a partir da modificação do fenômeno examinado em um argumento (falácia red herring) - F1T63C5

. identificar modificação do fenômeno examinado em um argumento, diminuindo a confiabilidade do argumento - F1T64C2

. relacionar falácia “red herring” com a falácia “ignoratio elenchi” (ignorância da refutação) - F1T65C1

. identificar ocorrências da falácia “ignoratio elenchi” - F1T65C2

. caracterizar falácia “ignoratio elenchi” - F1T65C3

. caracterizar a falácia “red herring” como um tipo específico de falácia “ignoratio elenchi” (ignorância da refutação) - F1T65C4

. identificar informação irrelevante utilizada como premissa que fundamenta falaciosamente a conclusão de um argumento e que, conseqüentemente, diminui a clareza de outras premissas que deveriam fundamentar tal conclusão - F1T65C9

. identificar “informação irrelevante utilizada como premissa que fundamenta falaciosamente a conclusão de um argumento e que, conseqüentemente, diminui a clareza de outras premissas que deveriam fundamentar tal conclusão” como variável nuclear das falácias informais - F1T65C10

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad logicam*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad logicam*"
- identificar ocorrências da falácia "ad logicam" - F1T66C1, F1T68C3
- identificar conclusão de um argumento constituído por premissas que não possibilitam que a conclusão decorra delas, mas que pode constituir um argumento válido caso a conclusão seja fundamentada por premissas que efetivamente a fundamentem - F1T68C1 aoc
- caracterizar a falácia "ad logicam" - F1T66C2
- identificar conclusão de um argumento considerada inválida porque ela foi anteriormente apresentada como conclusão de uma ocorrência de falácia - F1T66C3
- distinguir grau de exatidão de uma conclusão apresentada em um "argumento" falacioso do grau de exatidão dessa mesma conclusão quando ela é apresentada em um argumento sólido - F1T67C2
. avaliar o grau de verdade da conclusão de uma ocorrência de falácia a partir de outras premissas que não aquelas apresentadas em tal argumento - F1T67C4
. identificar premissas que demonstram que a falácia "ad logicam" apresentada por alguém é um raciocínio equivocado - F1T69C2
. apresentar premissas que demonstram equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "ad logicam" - F1T69C3
. alegar que o raciocínio apresentado por alguém constitui uma ocorrência da falácia "ad logicam" - F1T69C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *non sequitur*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *non sequitur*"
. identificar ocorrência da falácia "non sequitur" - F1T70C, F1T71C1, F1T72C1, F1T73C1
. identificar argumentos caracterizados por certo grau de "insanidade" - F1T70C2
. identificar argumentos que parecem "desculpas esfarrapadas" - F1T70C3
. relacionar falácia "non sequitur" com argumentos caracterizados por certo grau de "insanidade" ou que parecem "desculpas esfarrapadas" - F1T70C4
- caracterizar falácia "non Sequitur" - F1T71C5
. identificar argumentos constituídos por premissas e conclusão que não apresentam implicação lógica - F1T71C7
. identificar conclusão verdadeira, mas por outro motivo que não as premissas que constituem o argumento no qual ela é apresentada - F1T71C8
. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "non sequitur" à pessoa que o apresentou - F1T72C92
. apresentar argumento com estrutura semelhante à apresentada em uma falácia "non sequitur" - F1T72C3
. avaliar se a ocorrência de uma falácia "non sequitur" é constituída por premissas que não foram explicitadas - F1T73C2
. caracterizar falácias "non sequitur" constituídas por premissas que não foram explicitadas e que, conseqüentemente, podem ser transformadas em argumentos válidos a partir da apresentação dessas premissas - F1T73C3
. identificar ocorrências de falácias "non sequitur" constituídas por premissas que não foram explicitadas e que, conseqüentemente, podem ser transformadas em argumentos válidos a partir da apresentação dessas premissas - F1T73C4
. transformar uma ocorrência da falácia "non sequitur" constituída por premissas que não foram explicitadas em um argumento válido a partir da apresentação dessas premissas - F1T73C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à natureza*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à natureza*

- identificar ocorrências da falácia "apelo à natureza" - F1T74C, F1T75C5, F1T77C1, F1T76C5**,** F1T78C1

. caracterizar falácia "apelo à natureza" - F1T74C)

. identificar alegação de que um fenômeno é verdadeiro porque constitui uma "lei da natureza" - F1T74C)

. identificar comportamento considerado justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano - F1T74C)

. identificar tipos de informações que podem ser corretas em uma falácia "apelo à natureza" - F1T75C)

. caracterizar tipos de informações que podem ser corretas em um "argumento" que consiste em uma falácia "apelo à natureza" - F1T75C) **FE**

. identificar falácia "apelo à natureza" em que não constam premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" - F1T75C) **FE**

. identificar premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a "leis da natureza" ou à "natureza do ser humano" - F1T75C) **FE**

. avaliar se as premissas constituintes em uma falácia "da natureza" são suficientes para que a conclusão decorra delas - F1T75C6

. identificar tipos de informações que podem ser corretas em uma falácia "apelo à natureza" - F1T76C1

. caracterizar tipos de informações que podem ser corretas em um "argumento" que consiste em uma falácia "apelo à natureza" - F1T76C2

. identificar falácia “apelo à natureza” em que não constam premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a “leis da natureza” ou à “natureza do ser humano” - F1T76C3

. identificar premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a “leis da natureza” ou à “natureza do ser humano” - F1T76C4

. avaliar se as premissas constituintes em uma falácia “da natureza” são suficientes para que a conclusão decorra delas - F1T76C6

. avaliar grau de suficiência de premissas que indicam que algum fenômeno é verdadeiro porque constitui uma “lei da natureza” ou que indicam que um comportamento é justificável porque ele faz parte da natureza do ser humano para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T77C2

. avaliar necessidade de premissas relacionadas a aspectos diversos daqueles relativos a “leis da natureza” ou à “natureza do ser humano” constituírem argumentos que consistem na ocorrência de uma falácia “apelo à natureza” - F1T77C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *questão complexa*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *questão complexa*"
- identificar ocorrência da falácia "questão complexa" - F1T79C1, F1T79C, F1T80C1, F1T79C3
- caracterizar a falácia "questão complexa"
- identificar informações implícitas, nem sempre verdadeiras, em uma pergunta - F1T80C3
- identificar pergunta constituída por informações implícitas, nem sempre verdadeiras - F1T79C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *descida escorregadia*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *descida escorregadia*"
- identificar ocorrência da falácia "descida escorregadia" - F1T81C, F1T82C1, F1T83C1
- caracterizar a falácia "descida escorregadia" - F1T81C2
- identificar ocorrência de um evento específico considerado como algo que irá necessariamente desencadear um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu - F1T81C3
- identificar ausência de premissas que demonstram que, a partir da ocorrência de algum evento específico, necessariamente acontecerá um processo irreversível e incontrolável de ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento que ocorreu - F1T82C3
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" a pessoa que a apresentou - F1T82C4
- avaliar as possíveis decorrêncas da ocorrência de algum evento específico - F1T83C2
- avaliar procedimentos para avaliar as decorrêncas da ocorrência de algum evento específico - F1T83C4
- avaliar qual é o princiapl equívoco da falácia "descida escorregadia" - F1T84C1
- avaliar procedimentos para demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" - F1T85C1
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" - F1T85C2
- avaliar grau de correção de raciocínios constituídos pela indicação de que as decorrências da ocorrência de algum evento específico consiste em algum processo irreversível e incontrolável da ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que o evento específico (falácia "descida escorregadia") - F1T83C3
- avaliar relação de determinação entre a ocorrência de um evento específico e a ocorrência de eventos semelhantes ou mais intensos que esse evento - F1T84C2
- apresentar exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia" e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado - F1T85C3
- construir exemplo irônico de uma ocorrência da falácia "descida escorregadia e constituído por estrutura semelhante à ocorrência da falácia cujo equívoco está sendo demonstrado - F1T85C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *post hoc ergo propter hoc*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *post hoc ergo propter hoc*"
- identificar ocorrência da falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" ou "Depois disso, então por isso" - F1T86C1, F1T87C1, F1T88C1
- caracterizar a falácia "Post hoc Ergo Propter Hoc" (ou "Depois disso, então por isso") - F1T86C2
- identificar evento necessariamente considerado como causa de outro evento, simplesmente por tê-lo precedido - F1T86C3
- identificar premissas que consistem na indicação da ocorrência de eventos que antecederam um evento específico cujos determinantes estão sendo examinados e que não fundamentam a conclusão que consiste na indicação da relação de determinação entre esses eventos - F1T87C2
- identificar que os eventos determinantes de um evento podem ser eventos diversos daqueles que precederam o evento cujos determinantes estão sendo examinados - F1T87C3
. identificar tipo de fundamentação entre as premissas e a conclusão de um argumento que consiste apenas na indicação de relação de determinação entre eventos constituída por "procedência temporal" - F1T88C2
. avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por premissas que consistem na indicação de relação de determinação entre eventos constituída por "procedência temporal" - F1T88C3
. identificar ocorrência da falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" ou falácia da "variação concomitante" - F1T89C1
. relacionar a falácia "post hoc ergo propter hoc" e a falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" ou falácia da "variação concomitante" - F1T89C2
. caracterizar falácia "Cum Hoc Ergo Propter Hoc" (ou falácia da "variação concomitante") - F1T89C3
. identificar quando o determinante de um evento ou fenômeno é considerado outro evento ou fenômeno que acontece concomitante a ele, sem a avaliação de outros possíveis determinantes - F1T89C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *analogia imprópria*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *analogia imprópria*"
- identificar ocorrência da falácia "analogia imprópria" - F1T90C1
- identificar analogias utilizadas como premissa para fundamentar falaciosamente a conclusão de um argumento - F1T93C2
- caracterizar procedimentos para identificar ocorrências de analogias impróprias - F1T94C1
- identificar ocorrência de "analogia imprópria" que possibilita múltiplas interpretações - F1T94C2
- identificar ocorrência de uma analogia usada para indicar uma característica que não é apresentada por um evento ou fenômeno - F1T95C1
- identificar analogias usadas como premissas para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T96C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *falso dilema*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *falso dilema*"

-identificar ocorrência da falácia "falso dilema" - F1T97C, F1T98C1, F1T99C1

- caracterizar falácia "falso dilema" - F1T97C2

- identificar proposição feita por uma pessoa, em um processo de escolha, de quantidade reduzida de alternativas dentre as possíveis, em muitos casos já sugerindo, tendenciosamente, uma das alternativas como sendo a mais correta - F1T97C3

- identificar outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas em uma ocorrência da falácia "falso dilema" - F1T98C2

- identificar alternativas propostas pela pessoa que apresentou uma ocorrência da falácia 'falso dilema' - F1T98C3

. destacar a alguém que cometeu uma ocorrência da falácia "falso dilema", outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas na ocorrência da falácia - F1T98C4

- avaliar cada uma das alternativas de um processo de escolha propostas por uma pessoa que apresentou a falácia "falso dilema" - F1T99C2

-identificar outras alternativas possíveis em um processo de escolha, além daquelas apresentadas em uma ocorrência da falácia "falso dilema" - F1T99C3

- identificar critérios de um processo de escolha - F1T99C4

- comparar as possíveis alternativas de um processo de escolha com os critérios a serem utilizados para a escolha - F1T99C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da composição*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da composição*"
- identificar ocorrência da falácia "da composição" - F1T100C1, F1T101C1, F1T102C1, F1T104C1, F1T105C1
. caracterizar falácia "da composição" - F1T100C2, F1T106C2
. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da composição" - F1T107C1, F1T107C3, F1T110C2
. identificar generalização equivocada de características das partes constituintes de um evento ou fenômeno para o evento ou fenômeno que tais partes compõem - F1T100C3
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição" - F1T101C2, F1T102C2, F1T104C2
- identificar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da composição" - F1T101C3, F1T102C3 **,** F1T104C3
. refutar a conclusão de uma ocorrência da falácia "da composição" por meio da apresentação de uma história fictícia**–** - F1T105C2
. construir história fictícia que refuta a conclusão de uma ocorrência da falácia "da composição" - F1T105C3
. identificar ocorrência da falácia "da composição" - F1T106C1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da divisão*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da divisão*"

. identificar ocorrências da falácia "da divisão" - F1T108C, F1T109C1

. caracterizar falácia "da divisão" - F1T108C, F1T107C2

. caracterizar equívoco apresentado da falácia "da divisão" - F1T107C4, F1T110C3

. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da divisão" - F1T109C2

. identificar equívoco apresentado na ocorrência de uma falácia "da divisão" - F1T109C3

. caracterizar equívoco apresentado na falácia "da divisão" como o equívoco oposto ao apresentado na falácia "da composição" - F1T110C1

. identificar generalização equivocada de alguma característica de algum evento ou fenômeno para alguma das partes que o constitui - F1T108C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da equivocação*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da equivocação*"
. identificar ocorrências da falácia "da equivocação" F1T111C, F1T112C1
.identificar expressão apresentada em uma informação utilizada com significados distintos ao longo de tal informação - F1T111C2
. caracterizar falácia "da equivocação" - F1T111C3, F1T112C2
.identificar expressões distintas, mas com significados semelhantes, apresentadas em uma informação como se tivessem significados distintos - F1T112C3
. identificar modificação do significado de alguma expressão ao longo em uma informação - F1T111C7

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao ridículo*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao ridículo*"

. identificar ocorrências da falácia "apelo ao ridículo" - F1T113C, F1T115C1, F1T116C1

- caracterizar falácia "apelo ao ridículo" - F1T113C, F1T114C4

. identificar trecho jocoso ou ridicularizador em um argumento, utilizado como meio para encobrir a falta de fundamentação da conclusão constituinte do argumento - F1T113C3

. avaliar grau de adequação do uso de trechos humorísticos em um debate argumentativo de acordo com a função que tal uso apresenta - F1T114C1

. identificar trecho humorístico utilizado como fundamentação da conclusão constituinte de um argumento - F1T114C2

. identificar trecho humorístico usada como meio de diminuir a confiabilidade de um argumento ou de desqualificar a pessoa que o apresentou - F1T114C3

- identificar trecho humorístico utilizado como meio para aumentar a disposição das pessoas e, a partir disso, influenciar a opinião delas em relação a confiabilidade das informações constituintes de algum argumento - F1T114C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *acento impróprio*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *acento impróprio*"
- identificar ocorrência da falácia "acento impróprio" (F1T117C1, F1T118C3)
- caracterizar falácia "acento impróprio" - F1T117C2
-identificar direcionamento da conclusão de algum argumento a partir da acentuação tendenciosa de alguma expressão, frase ou conjunto de frases - F1T117C3
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "acento impróprio" - F1T118C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao novo*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo ao novo*"

- identificar ocorrência da falácia "apelo ao novo" - F1T119C1, F1T120C1, F1T121C1

- caracterizar equívoco apresentado na falácia "apelo ao novo" como o equívoco oposto ao apresentado na falácia "apelo à tradição" - F1T119C2

-caracterizar a falácia "apelo ao novo" - F1T119C3

- identificar evento (uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa etc.) considerado bom simplesmente porque é novo - F1T119C4, F1T120C4

- identificar equívoco da falácia "apelo ao novo" - F1T120C2, F1T122C3

- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo ao novo" - F1T120C3

. demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo ao novo" - F1T121C2

. avaliar relação entre a validade de de um argumento e o grau de "novidade" da conclusão do argumento - F1T122C1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à força*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à força*"
- identificar ocorrência da falácia "apelo à força" - F1T123C1
- caracterizar a falácia "apelo à força" - F1T123C2
- identificar tentativas de persuasão de alguém em que as características das premisas pouco importam e nas quais a conclusão é falaciosamente fundamentada por meio de ameaças - F1T123C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à emoção*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *apelo à emoção*"

- identificar ocorrência da falácia "apelo à emoção" - F1T124C1, F1T126C1

-caracterizar falácia "apelo à emoção" - F1T124C2

- identificar emoções e sentimentos usados como meio para fundamentar, falaciosamente, a conclusão de um argumento - F1T124C3

- identificar emoções e sentimentos freqüentemente usados em ocorrências da falácia "apelo à força" como premissas para fundamentar, falaciosamente, a conclusão do "argumento" - F1T125C1

- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "apelo à emoção" - F1T126C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *envenenando o poço*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *envenenando o poço*"
- identificar ocorrências da falácia "envenenando o poço" - F1T127C1, F1T129C1, F1T132C1
- caracterizar a falácia "envenenando o poço" - F1T12C3, F1T127C2
- identificar argumento contestado devido a alguma condição considerada negativa, independente se falsa ou verdadeira, acerca da pessoa que o proferiu - F1T127C3
- identificar contestação de um argumento realizada a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" - F1T130C1
- identificar que a crítica a um argumento deve ser feita a partir da avaliação das premissas utilizadas, da avaliação da aceitabilidade ou da relevância das premissas e da implicação lógica entre as premissas e a conclusão - F1T130C2
- destacar a pessoa que apresentou uma ocorrência de uma falácia "envenenando o poço" que a crítica a um argumento deve ser feita a partir da avaliação das premissas utilizadas, da avaliação da aceitabilidade ou da relevância das premissas e da implicação lógica entre as premissas e a conclusão - F1T130C3
- reconstruir o argumento válido apresentado por alguém e que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" por meio, se necessário, da apresentação de premissas que no argumento válido anteriormente apresentado estavam implícitas - F1T131C
. apresentar versão reconstruída de um argumento válido apresentado por alguém e que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" - F1T131C2

. identificar argumento contestado a partir de características da pessoa que o apresentou e sem contestação das premissas que fundamentaram a conclusão de tal argumento - F1T132C1

. destacar as premissas apresentadas para fundamentar a conclusão de um argumento que foi contestado a partir de uma ocorrência da falácia "envenenando o poço" - F1T132C2

. identificar tipos de características da pessoa que apresenta algum argumento que tendem a ser, falaciosamente, indicadas como aspectos que interferem no grau de confiabilidade das informações constituintes do argumento apresentado por ela - F1T128C2

. identificar características da pessoa que apresenta algum argumento indicadas, falaciosamente, como aspectos que interferem no grau de confiabilidade das informações constituintes do argumento apresentado - F1T128C3

. avaliar testemunho apresentado por alguma pessoa de acordo com as características dessa pessoa - F1T128C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad hominem circunstancial*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad hominem circunstancial*"
- identificar ocorrência da falácia "ad hominem circunstancial" - F1T12C2, F1T133C1
- caracterizar falácia "ad hominem circunstancial" - F1T12C1, F1T133C2
- identificar diminuição da confiabilidade das informações constituintes de um argumento por meio da indicação de que a pessoa que o apresentou tem interesse direto na conclusão do argumento - F1T133C3
- relacionar falácia "ad hominem circunstancial" com a falácia "envenenando o poço" - F1T133C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *generalização apressada*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *generalização apressada*"

- identificar ocorrências da falácia "generalização apressada" - F1T134C1
- caracterizar a falácia "generalização apressada" - F1T134C2
- identificar conclusão fundamentada por premissas insuficientes (embora possam ser aceitáveis) para fundamentar tal conclusão - F1T134C3
- identificar amostra insuficiente para fundamentar a conclusão de um "argumento" - F1T134C4
- caracterizar a "falácia do fato isolado" como uma versão mais grave da falácia "generalização apressada" - F1T135C1
- caracterizar falácia do "fato isolado" - F1T135C2
- identificar generalização (de forma não justificada) de alguma característica de um único evento para toda a categoria ao qual pertence tal evento - F1T135C3
- identificar possíveis tipos de informações constituídos por falácias do "fato isolado" - F1T135C4
- identificar ocorrência da falácia do "fato isolado" - F1T135C5
- caracterizar a falácia "evidências anedotais" como um tipo de falácia "generalização apressada" - F1T136C1
- identificar ocorrências da falácia de "evidências anedotais" - F1T136C2
- caracterizar a falácia das "evidências anedotais" - F1T136C3
- identificar descrição de algum evento (lembrança, narração, suposição, etc.) apresentada por algum indivíduo utilizada como premissa para fundamentar alguma conclusão (falácia das "evidências anedotais") - F1T136C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *afirmando o conseqüente*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *ad hominem circunstancial*"
- caracterizar estrutura básica da falácia "afirmando o conseqüente" - F1T137C1
- caracterizar falácia "afirmando o conseqüente" - F1T137C2
-identificar evento específico considerado uma "conseqüência" de um outro evento devido a uma regra que indica que, caso o evento que é considerado causa ocorra, o evento que é cconsiderado a"conseqüência" irá ocorrer - F1T137C3
- identificar ocorrências da falácia "afirmando o conseqüente" - F1T137C4
- identificar informação em que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro - F1T139C1
- identificar possíveis benefícios das informações que indicam que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro - F1T139C2
- destacar que a ocorrência de um evento específico foi determinado, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro - F1T139C3
- distinguir informações em que a ocorrência de um evento específico foi determinada, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro e a falácia "afirmando o conseqüente" - F1T139C4
- avaliar implicações das diferenças entre informações em que a ocorrência de um evento específico foi determinada, provavelmente, pela ocorrência de um outro evento, considerado como "causa" do primeiro e a falácia "afirmando o conseqüente" - F1T139C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *negando o antecedente*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *negando o antecedente*"

- identificar ocorrência da falácia "negando o antecedente" - F1T143C1, F1T144C1
- caracterizar estrutura básica da falácia "negando o antecedente" - F1T143C2
- caracterizar a falácia "negando o antecedente" - F1T143C3
- identificar negação da ocorrência de um evento entendido como a conseqüência de um outro evento, que é entendido como "causa" deste, devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido - F1T143C4
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "negando o antecedente" - F1T144C2
- apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido - F1T144C2
- identificar ocorrência da falácia "negando o antecedente" - F1T145C1
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "negando o antecedente" - F1T145C2
- apresentar possíveis eventos determinantes da ocorrência de um evento que é considerado como conseqüência de um outro evento e cuja ocorrência foi negada devido ao fato do evento entendido como "causa" não ter ocorrido - F1T145C3
- identificar condições em que a estrutura "negando o antecedente" é apropriada - F1T146C1
- avaliar formas de uso de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos - F1T146C2
- identificar ocorrência de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" - F1T146C3
- distinguir regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" de regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se p, então q" - F1T146C4
- caracterizar a estrutura "se e somente se" como regras que consistem na descrição de relações de determinação entre eventos ou fenômenos constituídas pela estrutura "se e somente se" e que, por decorrência, elimina a possibilidade do evento considerado "conseqüência" ser produzido por outros eventos ou fenômenos que não aqueles entendidos como "causa" - F1T146C5

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *do acidente*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *do acidente*"
- identificar ocorrência da falácia "do acidente" - F1T147C1
- caracterizar falácia "do acidente" - F1T147C2
- identificar generalização de alguma característica de algum fenômeno para um caso particular desse fenômeno que pode ser uma exceção e que pode, por isso, não apresentar tal característica - F1T147C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da esperança*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *da esperança*"
- identificar ocorrências da falácia "da esperança" - F1T1489C1
- caracterizar falácia "da esperança" - F1T1489C2
- identificar informação que consiste na indicação de que um evento ou fenômeno considerado "bom" é verdadeiro ou a ocorrência dele é dada como certa simplesmente porque ele é positivo - F1T148C3
. identificar informação que consiste na indicação de em que um evento ou fenômeno considerado "ruim" é falso ou a ocorrência dele é negada simplesmente porque ele é negativo - F1T1489C4
. identificar ocorrências da falácia "da esperança" - F1T149C1
. caracterizar falácia "da esperança" - F1T149C2
. identificar premissa que consiste em uma proposição que expresse o desejo da pessoa que a apresenta de que a conclusão seja verdadeira - F1T149C3
. identificar ocorrências da falácia "da esperança" - F1T150C1
. identificar sentimento de uma pessoa usado como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T150C2
. identificar que o sentimento de uma pessoa não consiste em uma premissa apropriada para fundamentar a conclusão de um "argumento" - F1T150C3
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "da esperança" - F1T151C1
- apresentar um exemplo de algo que é desejado por muitas pessoas, mas com baixa ou nenhuma probabilidade de acontecer - F1T151C2
- avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por uma premissa constituída por uma informação na qual é expresso o desejo para que algo aconteça - F1T151C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *culpado por associação*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *culpado por associação*"
- identificar ocorrência da falácia "culpado por associação" - F1T152C1, F1T153C1
- caracterizar falácia "culpado por associação" - F1T152C2
- identificar argumento contestado por ele ser um argumento típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis - F1T152C3
- identificar argumento contestado por ele ser um argumento típico de algum grupo de pessoas costumeiramente criticáveis - F1T153C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *história 'just so'*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *história 'just so'*"
- identificar ocorrência da falácia "história Just so" - F1T154C1, F1T155C1
- caracterizar falácia "história Just so" - F1T154C2
-. identificar história fictícia usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T154C3
- avaliar possibilidade de uma história fictícia fundamentar a conclusão de um argumento - F1T154C4
- demonstrar equívoco apresentado em uma ocorrência da falácia "história Just so" - F1T155C2
- identificar argumento contestado por meio da ocorrência de uma falácia "história Just so", falácia em que uma história fictícia é usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T155C3
- identificar história fictícia usada como premissa para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T155C4
- avaliar diferentes funções de de histórias "Just so" - F1T156C1
- caracterizar funções apropriadas das histórias fictícias "Just so" - F1T156C2
- identificar que histórias fictícias ("Just so") não constituem evidências de que algum "cenário impossível" tenha ocorrido - F1T157C
- caracterizar funções apropriadas das histórias fictícias ("Just so") - F1T157C
- avaliar funções do uso de histórias fictícias ("Just so") - F1T157C
. identificar ocorrência de uma história fictícia (história "just so") utilizada para fundamentar a conclusão de algum argumento - F1T103C1
. identificar ocorrência de uma história fictícia (história "just so") utilizada para refutar a conclusão de algum argumento - F1T103C2
. avaliar uso de histórias fictícias apresentadas em um argumento - F1T103C3
4.avaliar histórias fictícias utilizadas como meio para fundamentar a conclusão de um argumento - F1T103C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad crumenam*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad crumenam*"
- identificar ocorrência da falácia "argumentum ad crumenam" - F1T158C1
- caracterizar falácia "argumentum ad crumenam" - F1T158C2
- avaliar possibilidade de a conclusão de um argumento ser fundamentada por informações que se alguma coisa como meio para inferir a qualidade dessa coisa - F1T158C3
- identificar ocorrência de uma falácia que consiste em um "argumento" que se baseia no custo de algo para inferir sua qualidade - F1T158C4

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad lazarum*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad lazarum*"
- identificar ocorrência da falácia "argumentum ad Lazarum" - F1T159C1
- caracterizar falácia "argumentum ad Lazarum" - F1T159C2
- identificar argumento proferido por alguém pobre considerado, simplesmente por isso, mais sólido ou virtuoso do que o argumento proferido por alguém rico - F1T159C3

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad crumenam*" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar ocorrências da falácia *argumentum ad nauseam*"
- identificar ocorrência da falácia "argumentum ad nauseam" - F1T160C1
- identificar "argumento" inválido considerado válido somente pelo fato de ter sido repetido múltiplas vezes - F1T160C2
- caracterizar falácia "argumentum ad nauseam" - F1T160C3

AVALIAR CONHECIMENTO EXISTENTE ACERCA DE ALGUM EVENTO OU FENÔMENO

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 1

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno"
. identificar lacunas no conhecimento existente acerca de um evento ou fenômeno - F1T34C2
. identificar discordância entre informações acerca de um evento ou fenômeno - F1T34C3
. avaliar conhecimento existente acerca de qualquer evento ou fenômeno - F1T40C4
. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno - F1T100C4
. caracterizar partes constituintes de um evento ou fenômeno - F1T100C5
. identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação - F1T100C6
. caracterizar evento ou fenômeno examinado em uma informação - F1T100C7
caracterizar relação entre as partes constituintes de um evento ou fenômeno - F1T100C8
3. identificar evento ou fenômeno examinado em uma informação - F1T108C3
. identificar partes constituintes de um evento ou fenômeno - F1T108C4
- caracterizar conhecimento existente acerca de um fenômeno - F2T 32 C5

- identificar incoerência entre a informação e o conhecimento existente acerca do fenômeno que é tratado na informação - F2T 32 C6
- identificar variáveis constituintes de um fenômeno- F2T 35 C1
- identificar relações entre as variáveis constituintes de um fenômeno - F2T 35 C2
- identificar relações entre as variáveis constituintes de um fenômeno e o próprio fenômeno - F2T 35 C3
- caracterizar processo de produção de conhecimento a partir da observação de um fenômeno e das variáveis que o constitui- F2T 36 C1
- caracterizar processo de análise de um fenômeno a partir das variáveis que o constitui- F2T 36 C2
- analisar variáveis que constituem um fenômeno - F2T 36 C3
- identificar um fenômeno - F2T 37C1
- analisar um fenômeno a partir das variáveis que o constitui - F2T 37C2
- caracterizar o processo “análise das variáveis que constituem um fenômeno” - F2T 37C3
- identificar as variáveis que constituem um fenômeno - F2T 37C4
- identificar as variáveis nucleares que constituem um fenômeno - F2T 37C5
- distinguir variáveis nucleares de variáveis secundárias de um fenômeno - F2T 37 C6
- identificar variáveis secundárias de um fenômeno - F2T 37C7

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 2

Classes de comportamentos constituintes da classe "avaliar conhecimento existente acerca de algum evento ou fenômeno"
- identificar variáveis secundárias de um fenômeno - F2T 37C7
- caracterizar prováveis conseqüências do processo "analisar as variáveis que constituem um fenômeno" - F2T 38 C1
- identificar as variáveis nucleares de um fenômeno- F2T 38 C2
- identificar fenômenos complexos constituídos a partir da relação entre variáveis simples- F2T 39 C1
- identificar relação entre um fenômeno complexo e as variáveis que o constituem- F2T 39 C2
- identificar relação entre variáveis simples- F2T 39 C3
- caracterizar processo de análise de um fenômeno a partir das variáveis que o constitui - F2T 40 C1
- formular perguntas acerca de um fenômeno - F2T 41C1
- caracterizar processo de formular perguntas a respeito de um fenômeno- F2T 42C1
- formular perguntas a respeito de um fenômeno- F2T 42C2
- caracterizar um fenômeno- F2T 54 C2
- avaliar informações acerca de um fenômeno - F2T 55 C1
- caracterizar aspectos de um fenômeno - F2T 55 C2
- avaliar informação acerca de um fenômeno- F2T 80 C2
- identificar aspecto relevante de um fenômeno, destacado em uma informação- F2T 80 C3
- identificar aspecto relevante do fenômeno que é tratado no problema a ser resolvido - F2T81 C1
- identificar uma evidência desconhecida acerca do fenômeno que é tratado no problema a ser resolvido- F2T81 C2
- avaliar o conhecimento existente acerca de um fenômeno- F2T 87 C1

ARGUMENTAR A PARTIR DE INFORMAÇÕES A RESPEITO DE ALGUM EVENTO OU FENÔMENO

Classes de comportamentos constituintes da classe "argumentar a partir de informações a respeito de algum evento ou fenômeno" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 1

Classes de comportamentos constituintes da classe "contra-argumentar"
- caracterizar processo argumentar - F2T 2 C4
- definir processo de argumentar- F2T 2 C6
- definir argumentos- F2T 2 C7
. submeter as próprias afirmações e argumentos à avaliação - F2T 3 C 3
. identificar diferentes funções da argumentação - F2T 3 C 4
. distinguir funções da argumentação - F2T 3 C 5
- avaliar a persuasão como uma das funções da argumentação - F2T 4 C 1
- distinguir a "função nuclear da argumentação" da "persuasão" como uma das funções da argumentação - F2T 4 C 2
- distinguir a função nuclear da argumentação de outras funções desse processo - F2T 4 C 3
10 avaliar 'convencimento de alguém' como uma das funções do processo argumentar - F2T 5 C 2
11. avaliar diferentes funções do processo argumentar - F2T 5 C 3
12. caracterizar a persuasão como uma maneira de diminuir a resistência de outra pessoa em ter suas afirmações avaliadas - F2T7 C 1
13. avaliar funções do processo argumentar - F2T 10 C2

. caracterizar o processo argumentar como forma de avaliar opiniões e informações, e não as pessoas que as apresentam - F2T 10C 3

. avaliar custos e benefícios de expor opiniões formadas acerca de um fenômeno- F2T11C 1

. caracterizar maneira adequada de debater - F2T12C 1

- caracterizar “produzir conhecimento acerca de um fenômeno” como função principal do processo argumentar - F2T13C 1

- avaliar funções do processo argumentar - F2T13C 3

. expor opiniões próprias acerca de um fenômeno - F2T14C 1

20. avaliar funções do processo argumentar - F2T14C 3

. submeter argumento à avaliação de outra pessoa - F2T15C 2

avaliar questionamento de outra pessoa acerca de um argumento da própria pessoa - F2T15C 5

- avaliar confiabilidade de informações - F2T 19 C3

- avaliar funções da argumentação - F2T 34 C1

- expor informações acerca de um fenômeno, para outra pessoa- F2T 42C3

- caracterizar a interação entre dois ou mais argumentadores como um processo de produção de conhecimento - F2T 43 C1

- caracterizar indução como um dos tipos de processos de produção de conhecimento- F2T 44 C1

- identificar problemas, para a Ciência, dos processos indutivos de produção de conhecimento- F2T 44 C2

- caracterizar processo de apresentar evidências que demonstrem alguma informação - F2T 45C1

- caracterizar processo de identificar as evidências que demonstrem alguma informação - F2T 45C2

Classes de comportamentos constituintes da classe "argumentar a partir de informações a respeito de algum evento ou fenômeno" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 2

Classes de comportamentos constituintes da classe "contra-argumentar"
- apresentar evidências que demonstrem alguma informação - F2T 45C3
- identificar evidências que demonstrem alguma informação - F2T 45C4
- expor informação para outra pessoa - F2T 46 C3
- expor tese para outra pessoa - F2T 46 C7
- caracterizar formas de identificar as possíveis evidências que podem sustentar a própria tese - F2T 48 C1
- avaliar possíveis evidências que podem sustentar a própria tese - F2T 48 C2
- identificar evidências que podem sustentar a própria tese - F2T 48 C3
- sustentar a própria tese a partir de evidências - F2T 48 C4
- demonstrar confiabilidade da própria tese por meio de argumentos - - F2T 49 C1
40- construir argumentos que demonstrem a confiabilidade da própria tese - -F2T 49 C2
- expor argumentos que demonstrem a confiabilidade da própria tese - - F2T 49 C3
- identificar problemas nas próprias teses - F2T 50C2
- avaliar próprias noções - F2T 52 C1
- identificar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa- F2T 61 C1

- caracterizar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa - F2T 61 C2

- avaliar ocasião para avaliar informações consideradas verdadeiras pela própria pessoa - F2T 61 C3

- avaliar noções que a pessoa acerca de um fenômeno - F2T 61 C4

- avaliar informações consideradas confiáveis pela própria pessoa- F2T 63 C1

49- avaliar informações consideradas inalteráveis pela própria pessoa - F2T 63 C2

50. construir argumentos acerca de um evento ou fenômeno - F1T33C1

. apresentar argumentos a outro indivíduo, acerca de algum evento ou fenômeno - F1T33C2

. apresentar informações a outro indivíduo, acerca de algum evento ou fenômeno - F1T33C3

. formular hipóteses a respeito de algum fenômeno - F1T142C4

. descartar hipóteses formuladas a respeito de algum fenômeno - F1T142C5

- caracterizar regras da argumentação - F2T 71 C2

- avaliar as próprias informações- F2T 72 C6

- alegar algo acerca de um fenômeno - F2T 73 C3

- elaborar um argumento que demonstre a alegação feita acerca de um fenômeno - F2T 73 C4

- expor uma evidência como fundamentação para uma alegação feita pela própria pessoa, acerca de um fenômeno- F2T74 C1

Classes de comportamentos constituintes da classe "argumentar a partir de informações a respeito de algum evento ou fenômeno" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação – Tabela 3

Classes de comportamentos constituintes da classe "contra-argumentar"

- identificar evidência que demonstre uma alegação acerca de um fenômeno, exposta por outra pessoa- F2T74 C2
- avaliar evidência que demonstre uma alegação acerca de um fenômeno, exposta por outra pessoa- F2T74 C3
- avaliar funções do processo argumentar- F2T77 C1
- caracterizar 'aumento da visibilidade acerca de um fenômeno' como função do processo argumentar- F2T77 C3
- identificar um problema a ser resolvido - F2T 78 C1
- informar alguém sobre algum evento ou fenômeno- F2T 80 C1
- identificar novas evidências que podem confirmar uma hipótese - F2T 83 C3
- avaliar novas evidências que podem confirmar uma hipótese - F2T 83 C4
- hipotetizar acerca de um fenômeno a partir de novas evidências- F2T 84 C2
- identificar aspectos a serem observados para confirmar alguma hipótese levantada acerca de um fenômeno- F2T 84 C3

70- avaliar grau de relevância dos aspectos de um fenômeno em relação à uma hipótese levantada acerca do fenômeno - F2T 85C

- identificar variáveis que podem confirmar uma hipótese construída acerca de um fenômeno- F2T 86 C1
- obter dados relevantes para confirmar uma hipótese levantada acerca de um fenômeno- F2T 86 C2
- identificar ocasiões em que há necessidade de aumento no conhecimento acerca de algum fenômeno - F2T 88 C4
- identificar evidências que podem confirmar uma hipótese acerca de algum fenômeno- F2T 88 C5
- realizar procedimentos para aumentar a visibilidade acerca de um fenômeno, a partir do processo argumentar - F2T 90 C2
- caracterizar procedimentos para aumentar a visibilidade acerca de um fenômeno, a partir do processo argumentar - F2T 90 C3

77. caracterizar processo argumentar - F1T2C3

ARGUMENTAR A PARTIR DE PREMISSAS OU CONCLUSÕES QUE CONSTITUEM DOIS OU MAIS ARGUMENTOS

Classes de comportamentos constituintes da classe "argumentar a partir de premissas ou conclusões que constituem dois ou mais argumentos" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "argumentar a partir de premissas ou conclusões que constituem dois ou mais argumentos"
- identificar "pontos" relevantes de uma informação- F2T 72 C3
- examinar suas próprias sentenças- F2T 72 C4
- identificar "pontos" irrelevantes de uma informação- F2T 72 C5
- identificar partes dos próprios argumentos - F2T 52 C2
- identificar partes dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C3
- identificar pontos fortes dos próprios argumentos - F2T 52 C4
- identificar pontos fortes dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C5
- identificar pontos fracos dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C6
- relacionar partes dos próprios argumentos com partes dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C7
- identificar pontos fracos dos próprios argumentos - F2T 52 C8
- construir argumento a partir dos pontos fortes dos próprios argumentos e dos pontos fortes dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C9
- descartar pontos fracos dos próprios argumentos - F2T 52 C10
- descartar pontos fracos dos argumentos da outra pessoa - F2T 52 C11
- avaliar informações diferentes acerca de um mesmo fenômeno- F2T 53 C1
- avaliar dois (ou mais) argumentos acerca de um mesmo fenômeno - F2T 53 C2
- construir uma síntese a partir de uma tese e de uma antítese - F2T 54 C1

- estabelecer relações entre diferentes informações acerca de um fenômeno - F2T 56 C1

- construir uma síntese a partir de uma tese e de uma antítese - F2T 56 C2

- avaliar a função do processo dialético em relação à produção de visibilidade sobre os fenômenos - F2T 56 C3

- caracterizar processo dialético - F2T 56 C4

- produzir conhecimento acerca de um fenômeno por meio do processo dialético - F2T 59 C1

- comparar grau de conhecimento acerca de um fenômeno, antes do início de um processo dialético, com o grau de conhecimento do mesmo fenômeno após um processo dialético - F2T 60 C1

- concluir algo acerca de um fenômeno a partir das evidências que a própria pessoa e que a outra pessoa têm - F2T 83 C1

- debater acerca de um fenômeno, com uma ou mais pessoas - F2T 83 C2

- caracterizar processo de produção de conhecimento acerca de um fenômeno, por meio de argumentação interativa e colaborativa- F2T 88 C1

- produzir conhecimento acerca de um fenômeno, por meio de argumentação interativa e colaborativa- F2T 88 C2

- relacionar informações dos participantes de um debate acerca de um fenômeno- F2T 88 C3

. avaliar contra-argumento de outra pessoa em relação a um argumento da própria pessoa - F2T15C 6

- caracterizar processo dialético - F2T 23 C 1

- caracterizar relação entre processo de dialética e a interação entre dois ou mais argumentadores - F2T 43 C2

- identificar discordâncias entre dois argumentos com lógicas corretas - F2T 90 C1

CONTRA-ARGUMENTAR

Classes de comportamentos constituintes da classe "contra-argumentar" propostas a partir de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral "avaliar confiabilidade de informações" identificados ou derivados dos trechos selecionados das fontes de informação

Classes de comportamentos constituintes da classe "contra-argumentar"
- demonstrar contra-argumento - F1T68C4
-apresentar premissas que fundamentam a conclusão de que o argumento apresentado por outra pessoa é incorreta - F1T68C5
- identificar premissas incorretas, que não possibilitam que conclusões válidas decorram delas - F1T68C6
- contestar as afirmações de uma informação que são factualmente equivocadas - F1T80C4
- consultar fontes de informação onde possam constar premissas que possibilitem contestar as afirmações de uma informação que são factualmente equivocadas (exemplo: Censo) - F1T80C5
. refutar a conclusão de um argumento por meio da apresentação de uma história fictícia que refuta tal conclusão - F1T103C5
. contestar argumento que consiste na demonstração de alguma hipótese a respeito de um fenômeno - F1T142C3
- contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" por meio de uma história fictícias ("Just so") - F1T157C
- contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" por meio de uma história "Just so" - F1T156C6
- construir história fictícia que possibilite contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela apresentação de um "cenário impossível" - F1T156C4
- construir uma possível seqüência de eventos cientificamente aceitáveis que possibilite contra-argumentar a ocorrência de um argumento constituído pela

apresentação de um “cenário impossível” - F1T156C5

- identificar premissas que possibilitam concluir algo diferente do que é apresentado como conclusão de um argumento - F1T42C6

. apresentar premissas que possibilitam concluir algo diferente do que é apresentado como conclusão de um argumento - F1T42C7

. avaliar critérios para contra-argumentar o argumento apresentado por outra pessoa - F1T45C2

. identificar procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T57C1

. avaliar grau de adequação de procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T57C2

. identificar procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T58C1

. avaliar grau de adequação de procedimentos para contra-argumentar o argumento apresentado por alguma pessoa - F1T58C2

. apresentar premissas que possibilitam concluir algo diferente da conclusão constituinte do argumento apresentado por alguém - F1T58C4

- apresentar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentar) - F1T6C1

- identificar argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumento) - F1T6C2

- construir argumento que contraria o argumento apresentado por outra pessoa (contra-argumentos) - F1T6C3

- identificar evidências que possibilitam contrariar o argumento apresentado por outra pessoa - F1T6C4

. contra-argumentar argumento apresentado por uma pessoa - F2T15C 4

- produzir conhecimento por meio da falseação de teses que foram cogitadas- F2T 44 C3

APÊNDICE 4

Contingências planejadas para desenvolvimento de aprendizagens de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações"

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais são as funções de discursos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, as três funções do discurso e que a identificação delas aumenta a probabilidade de identificar qual é a função de ocorrências de discursos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outros tipos de discursos. (Ex.: "Isso! Esse é um dos tipos de discursos informativos. Mas, além desse, há outros tipos. Quais seriam eles?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são as funções básicas de discursos?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as três funções do discurso: informativo, diretivo e expressivo	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das funções básicas do discurso	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das funções básicos do discurso*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito dos tipos de discursos informativos e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar função informativa"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso com função informativa, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos informativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso informativo*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso com função informativa?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função informativa	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso com função informativa (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso com função informativa. Mas, além desse, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso com função informativa	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso com função informativa*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função informativa e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar função expressiva"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso com função expressiva, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos expressivos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso expressiva*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso com função expressiva?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função expressiva	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso com função expressiva (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso com função expressiva. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso com função expressiva	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso com função expressiva*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função expressiva e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar função diretiva"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso com função expressiva, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos expressivos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a função do discurso* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso expressivo*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso com função diretiva?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função expressiva	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso com função diretiva (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso com função diretiva. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso com função diretiva	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso com função expressiva*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso com função diretiva e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo três discursos simples de diferentes tipos - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificação do tipo de discurso; identificação dos trechos relativos a cada um dos tipos de discursos; fundamentação do tipo de discurso; indicação da predominância do tipo de discurso	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções (discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo uma ocorrência de discurso complexo, constituídas pelos três tipos básicas do discurso - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificar a função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; das informações apresentadas em discursos informativos; das ordens apresentadas em discursos diretivos e das emoções suscitadas em discursos expressivos indicada	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos com diferentes funções(discursos informativos, expressivos e diretivos)" – Atividade 3

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos com diferentes funções - Solicitação para os aprendizes: identificar da função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; identificar informações apresentadas em discursos informativos; identificar ordens apresentadas em discursos diretivos, identificar das emoções suscitadas em discursos expressivos	- Registrar uma ocorrência de discursos com diferentes funções, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever qual a função do discurso apresentada nas ocorrências de discursos identificadas - Sublinhar trechos relativos a cada uma das funções do discurso - Descrever porque o discurso tem a função que foi identificada pelos sujeitos - Escrever quais são as informações apresentadas em discursos informativos - Escrever quais são as ordens apresentadas em discursos diretivos - Escrever quais são as emoções suscitadas em discursos expressivos	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a função indicada é, de fato, a função constituinte do discurso, indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a sua função* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "identificar ocorrências de discursos com diferentes funções"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso descritivo (Ex.: "Isso! Essa é uma das informações apresentadas no discurso. Mas, além dessa, há outras informações. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada uma das funções do discurso e solicitação para o aprendiz rever a função indicada (Ex.: "Você destacou que a função desse discurso é informativa? O que caracteriza essa função? (...) Então, considerando isso, avalie novamente a função desse discurso, será mesmo informativa."*
- Solicitação de apresentação da identificação das funções dos discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação das funções dos discursos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais são os tipos de discursos informativos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso e tipos de discursos, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir os diferentes tipos de discursos informativos e caracterizar cada um dos tipos de discursos informativos	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, os três tipos de discursos informativos e que a identificação delas aumenta a probabilidade de identificar qual é tipo de ocorrências de discursos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras funções. (Ex.: "Isso! Essa é uma das funções do discurso. Mas, além dessa, há outras funções. Quais seriam elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das funções do discurso e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas funções*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os tipos básicos de discursos informativos?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as três tipos de discursos informativos: narrativo, dissertativo e descritivo	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca de quais são os tipos de discursos informativos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das funções básicos do discurso*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar discursos narrativos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir os diferentes tipos do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso narrativo, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos narrativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo dele* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso narrativo*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo 'narração'?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso narrativo	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso narrativo (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso narrativo. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso narrativo	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso narrativo*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso narrativo e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar discursos descritivos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso descritivo, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos descritivos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo dele* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso descritivo*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo 'descrição'?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso descritivo	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um discurso descritivo (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso descritivo. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso descritivo	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso descritivo*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso descritivo e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar discursos dissertativos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir as diferentes funções do discurso	- Ler texto a respeito das diferentes funções do discurso, intitulado "Funções do discurso e tipos de discursos"	*Em caso de acerto:* - Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um discurso dissertativo, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar discursos dissertativos e que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar o tipo dele - Apresentação de um exemplo que ilustre um discurso dissertativo
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo 'dissertação'?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso dissertativo	*Em caso de resposta incompleta:* - *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de* outras características básicas de um discurso dissertativo (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um discurso dissertativo. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")
- *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um discurso dissertativo*	- *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um discurso dissertativo*	*Em caso de resposta equivocada:* - Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um discurso dissertativo e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos (discursos dissertativos, narrativos e descritivos)" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo três discursos simples de diferentes tipos - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos - Solicitação para os aprendizes: identificação do tipo de discurso; identificação dos trechos relativos a cada um dos tipos de discursos; fundamentação do tipo de discurso; indicação da predominância do tipo de discurso	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* - Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso *Em caso de resposta incompleta:* - *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito* das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?") *Em caso de resposta equivocada:* - Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."
- *Solicitação de apresentação da identificação dos tipos de discursos*	- *Apresentar ao professor e demais colegas a identificação dos tipos de discursos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos (discursos dissertativos, narrativos e descritivos)" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo uma ocorrência de discurso complexo, constituídas pelos três tipos básicas do discurso - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos - Solicitação para os aprendizes: identificar a função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; das informações apresentadas em discursos informativos; das ordens apresentadas em discursos diretivos e das emoções suscitadas em discursos expressivos indicada - *Solicitação de apresentação da identificação dos tipos de discursos*	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso - *Apresentar ao professor e demais colegas a identificação dos tipos de discursos*	*Em caso de acerto:* - *Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* - *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* - *Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos (discursos dissertativos, narrativos e descritivos)" – Atividade 3

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo uma ocorrência de discurso complexo, constituídas pelos três tipos básicas do discurso - Explicitação do objetivo da atividade: identificar ocorrências de discursos de diferentes tipos - Solicitação para os aprendizes: identificar a função do discurso; identificar trechos relativos a cada uma das funções do discurso; fundamentar a função do discurso; das informações apresentadas em discursos informativos; das ordens apresentadas em discursos diretivos e das emoções suscitadas em discursos expressivos indicada	- Escrever qual o tipo de discurso apresentada nas ocorrências de discursos apresentadas - Sublinhar trechos relativos a cada um dos tipos de discurso - Descrever porque o discurso é do tipo de discurso que foi indicado pelos sujeitos - Escrever se há algum dos tipos de discursos que é predominante na ocorrência do discurso e qual é esse tipo de discurso	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que o discurso é do tipo indicado pelo aprendiz e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar qual é o tipo de discurso* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das características do discurso não indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! O texto é realmente dissertativo. Mas, há outras razões que o fazem ser dissertativo, além das que você indicou. Você identifica quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito de quais são as características básicas de cada um dos tipos de discursos e solicitação para o aprendiz rever o tipo de discurso indicado (Ex.: "Você destacou que essa ocorrência de discurso é dissertativa? O que caracteriza esse tipo de discurso? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual o tipo desse discurso."*
- Solicitação de apresentação da identificação dos tipo de discursos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a identificação dos tipos de discursos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais são as partes que compõe um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito do que constitui um argumento e do caracteriza o que são premissas e conclusão: 1) Navega, S. (2005) Entendendo o que são argumentos. Em: S. Navega. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 31-51). São Paulo: Publicações Intelliwise; 2) Mortari, C. A. (2001) Introdução e Lógica e argumentos. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 1-30). São Paulo: Unesp. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos e Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento	- Ler texto a respeito do que constitui um argumento e do caracteriza o que são premissas e conclusão	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, as duas partes básicas constituintes de uma argumento funções do discurso e a identificação de que isso aumenta a probabilidade de identificar ocorrências de argumentos e de avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta feita a respeito da outra parte básica constituinte de um argumento (Ex.: "Isso! A premissa é uma das partes básicas constituintes de um argumento. Mas, além dessa, há outra parte. Qual seria essa outra parte?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das partes básicas constituintes de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os componentes básicos de um argumento?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as partes básicas constituintes de um argumento: premissas e conclusão	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das partes que compõem um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das partes que compõem um argumento*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito do que é um argumento e das características de suas partes constituintes: "Características de um argumento e de suas partes constituintes" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar no que consiste um argumento e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento	- Ler texto a respeito do que constitui um argumento e do caracteriza o que são premissas e conclusão	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um argumento, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar ocorrências de argumentos e avaliá-los* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um argumento (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um argumento. Mas, além desse, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "O que é um argumento? Quais são as características básicas de um argumento?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função informativa	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um argumento*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a conclusão de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito do que é um argumento e das características de suas partes constituintes: "Características de um argumento e de suas partes constituintes" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar no que consiste um argumento e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento	- Ler texto a respeito do que constitui um argumento e do caracteriza o que são premissas e conclusão	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas do que constitui a conclusão de um argumento, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de distinguir a conclusão das premissas de um argumento e, conseqüentemente, avaliar a ocorrência de argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas do que constitui a conclusão de um argumento (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas do que constitui a conclusão de um argumento. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste a conclusão de um argumento? Quais são suas características básicas?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas do que constitui a conclusão de um argumento*	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função informativa - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas do que constitui a conclusão de um argumento*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas do que constitui a conclusão de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste as premissas de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito do que é um argumento e das características de suas partes constituintes: "Características de um argumento e de suas partes constituintes" - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar no que consiste um argumento e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento	- Ler texto a respeito do que constitui um argumento e do caracteriza o que são premissas e conclusão	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas do que constitui as premissas de um argumento, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de distinguir a conclusão das premissas de um argumento e, conseqüentemente, avaliar a ocorrência de argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva r e pergunta a respeito de outras características básicas do que constitui as premissas de um argumento (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas do que constitui as premissas de um argumento. Mas, além desse, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consistem as premissas de um argumento? Quais são suas características básicas?"	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um discurso com função informativa	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas do que constitui as premissas de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas do que constitui as premissas de um argumento*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas do que constitui as premissas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo três ocorrências de argumentos e três ocorrências de outros tipos de discursos que não argumentos - Explicitação do objetivo da atividade: distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos - Solicitação para os aprendizes: circular os discursos que o aprendiz considerar argumentos; descrever o motivo pelo qual o discurso foi ou não considerado uma ocorrência de argumento	- Circular os discursos considerados como argumentos - Descrever motivo pelo qual a ocorrência de discurso foi indicada como argumento ou como outro tipo de discurso que não argumento	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, do tipo indicado (argumento ou não) e indicação de que avaliar ocorrências de discursos envolve identificar a natureza deles* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso foi considerado como do tipo indicado (Ex.: "Isso! Esse discurso é de fato um argumento. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou o motivo... Mas, além desse, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação de quais discursos foram indicados pelos aprendizes como argumentos e quais foram indicados como outros tipos de discursos que não argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais foram consideradas como outros tipos de argumentos e os motivos pelos quais as ocorrências de discursos foram considerados da maneira indicada*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é do tipo por ele indicado (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de discurso é um argumento. Mas, o que é um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é um argumento ou não."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo um conjunto de duas ou três ocorrências de argumentos com diferentes graus de complexidade - Explicitação do objetivo da atividade: Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento - Solicitação para os aprendizes: indicar se as ocorrências de discursos são ou não argumentos e indicar quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele	- Assinalar a opção "( ) sim" ou "( ) não" conforme o aprendiz considere o discurso uma ocorrência de argumento ou não - Registrar qual é a conclusão do argumento - Registrar quais são as premissas do argumento	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento* *- Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! A conclusão desse argumento é, de fato, essa que você indicou. Mas há outra premissa além dessa que você indicou. Você consegue identificá-la?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que a conclusão desse argumento é a parte... Mas, no que consiste a conclusão de um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente qual é a conclusão dessa ocorrência de argumento."*
- Solicitação de apresentação de quais ocorrências de discursos foram indicados como argumentos e de apresentação de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele	*- Apresentar ao professor e demais colegas quais ocorrências de discursos foram consideradas como argumentos e quais partes do argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos" e "Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da leitura: Distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de discursos informativos; Distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento - Solicitação para os aprendizes: descrever o motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento	- Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Descrever motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento - Escrever quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de discurso é, de fato, um argumento* *- Indicação de que as partes indicadas pelo aprendiz, de fato, correspondem à conclusão e às premissas dele e que tal identificação é fundamental para avaliar a ocorrência do argumento* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento identificar ocorrências de argumentos e distinguir as partes que compõe uma ocorrência de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual o discurso constitui um argumento ou a respeito das partes de argumentos indicadas pelo aprendiz (Ex.: "Isso! Esse discurso é de fato um argumento. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou o motivo... Mas, além desse, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento. Quais são elas?") (Ex.: "Isso! A conclusão desse argumento é, de fato, essa que você indicou. Mas há outra premissa além dessa que você indicou. Você consegue identificá-la?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento e solicitação para o aprendiz se a ocorrência de discurso é um argumento ou pergunta a respeito do que constitui a conclusão e a premissa de um argumento e solicitação para o aprendiz distinguir a conclusão e as premissas da ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de discurso é um argumento. Mas, o que é um argumento? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é um argumento ou não.")*
- Solicitação de indicação de quais partes das ocorrências de argumentos consistem nas premissas e na conclusão dele *- Solicitação de apresentação do motivo pelo qual o argumento foi considerado uma ocorrência de argumento e de quais partes deles foram consideradas como conclusão e como premissas dele*	*- Apresentar ao professor e demais colegas o motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada como uma ocorrência de argumento e quais partes da ocorrência de argumento consistem nas premissas e na conclusão dele*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais são os tipos de argumentos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso: partes dos livros: a) Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou; b) Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 56-58 e 77-78). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir os diferentes tipos de argumentos	- Ler texto a respeito dos diferentes tipos de argumentos	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que esses são, de fato, os dois tipos de argumentos, de que a identificação deles aumenta a probabilidade de identificar ocorrências de cada um deles e de que avaliar ocorrências de argumentos envolve identificar o tipo dele* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do outro tipo de argumento. (Ex.: "Isso! Esse é um dos tipos de argumentos. Mas, além desse, há outro tipo. Quais é esse outro tipo?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito dos tipos de argumentos e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os dois tipos básicos de argumentos?"	- Escrever na planilha de exercício quais são os dois tipos de argumentos: dedutivo e indutivo	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca dos tipos de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca dos tipos de argumentos*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar argumentos dedutivos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso: partes dos livros: a) Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou; b) Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 56-58 e 77-78). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir os diferentes tipos de argumentos	- Ler texto a respeito dos diferentes tipos de argumentos	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um argumento dedutivo, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar argumentos desse tipo e que avaliar ocorrências de argumentos envolve identificar o tipo dele* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um argumento dedutivo* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um argumento dedutivo (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um argumento dedutivo. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um argumento do tipo 'dedutivo'?" *- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um argumento dedutivo*	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um argumento dedutivo *- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um argumento dedutivo*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um argumento dedutivo e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar argumentos indutivos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito das diferentes funções do discurso: partes dos livros: a) Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou; b) Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 56-58 e 77-78). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: distinguir os diferentes tipos de argumentos	- Ler texto a respeito dos diferentes tipos de argumentos	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características básicas de um argumento indutivo, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar argumentos desse tipo e que avaliar ocorrências de argumentos envolve identificar o tipo dele* *- Apresentação de um exemplo que ilustre um argumento indutivo* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características básicas de um argumento indutivo (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas de um argumento indutivo. Mas, além dessa, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características básicas de um argumento indutivo e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais as características básicas de um argumento do tipo 'indutivo'?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características básicas de um argumento indutivo*	- Escrever na planilha de exercício quais são as características básicas de um argumento indutivo - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características básicas de um argumento indutivo*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo quatro ocorrências de argumentos de diferentes tipos (dedutivos ou indutivos) - Explicitação do objetivo da atividade: Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos - Solicitação para os aprendizes: assinalar qual a opção que indicava o tipo do argumento "( ) argumento dedutivo / ( ) argumento indutivo" e para fundamentar porque a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado	- Assinalar qual a opção que indicava o tipo do argumento "( ) argumento dedutivo / ( ) argumento indutivo" - Descrever porque a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de argumento é, de fato, do tipo indicado (dedutivo ou indutivo) e indicação de que avaliar ocorrências de argumentos envolve identificar o tipo deles* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado (Ex.: "Isso! Esse argumento é de fato dedutivo. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou que... Mas, além disso, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento dedutivo. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do tipo de argumento que foi indicado às ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a indicação do tipo de argumento (dedutivo ou indutivo) e a fundamentação do motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerado do tipo indicado*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento dedutivo ou indutivo e solicitação para o aprendiz rever o tipo de argumento que foi indicado à ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de argumento é um argumento dedutivo. Mas, o que é um argumento dedutivo? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é dedutivo ou indutivo."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Distinguir ocorrências de argumentos de diferentes tipos" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento e que eles identificam qual é o tipo de argumento (dedutivo ou indutivo) - Explicitação do objetivo da atividade: distinguir argumentos de diferentes tipos - Solicitação para os aprendizes: assinalar qual a opção que indicava o tipo do argumento "( ) argumento dedutivo / ( ) argumento indutivo" e para fundamentar porque a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado	- Registrar uma ocorrência de argumento dedutivo ou indutivo, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever se o argumento é dedutivo ou indutivo - Descrever porque a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de argumento é, de fato, do tipo indicado (dedutivo ou indutivo) e indicação de que avaliar ocorrências de argumentos envolve identificar o tipo deles* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "distinguir argumentos de diferentes tipos"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerada do tipo indicado (Ex.: "Isso! Esse argumento é de fato dedutivo. Mas vamos examinar o motivo disso. Você citou que... Mas, além disso, há outras razões que configuram esse discurso como um argumento dedutivo. Quais são elas?")*
- Solicitação de apresentação do tipo de argumento que foi indicado às ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a indicação do tipo de argumento (dedutivo ou indutivo) e a fundamentação do motivo pelo qual a ocorrência de argumento foi considerado do tipo indicado*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui um argumento dedutivo ou indutivo e solicitação para o aprendiz rever o tipo de argumento que foi indicado à ocorrência de argumento (Ex.: "Você indicou que essa ocorrência de argumento é um argumento dedutivo. Mas, o que é um argumento dedutivo? (...) Então, considerando isso, avalie novamente se esse discurso é dedutivo ou indutivo."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler textos a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada, intitulados "Afirmações e evidências" e "Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, os sete critérios a partir dos quais uma e que a identificação delas aumenta a probabilidade de ocorrências informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada (Ex.: "Isso! Esses é alguns dos critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada. Mas, além desses que você indicou, há outros tipos. Quais são eles?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito de critérios para avaliar informações?" *- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca de quais são os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada*	- Escrever na planilha de exercício quais são os critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: exatidão, autoridade, clareza, suficiência, relevância, precisão e generalidade *- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca de quais são os critérios básicos a partir dos quais uma informação pode ser avaliada*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito de quais são critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a suficiência de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a suficiência de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a suficiência de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da suficiência de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'suficiência'?" *- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a suficiência de uma informação*	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a suficiência de uma informação *- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a suficiência de uma informação*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a suficiência de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a representatividade de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a representatividade de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a representatividade de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da representatividade de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a representatividade de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'representatividade'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a representatividade de uma informação	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a representatividade de uma informação	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a representatividade de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a "exatidão" de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a exatidão de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a exatidão de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da exatidão de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a exatidão de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'exatidão'?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a exatidão de uma informação*	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a exatidão de uma informação - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a exatidão de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a autoridade de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a autoridade de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a autoridade de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da autoridade de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'autoridade'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a autoridade de uma informação	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a autoridade de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a autoridade de uma informação	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a autoridade de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a "clareza" de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a clareza de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a clareza de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da clareza de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a clareza de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'clareza'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a clareza de uma informação	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a clareza de uma informação	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a clareza de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a precisão de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a precisão de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a precisão de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da precisão de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'precisão'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a precisão de uma informação	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a precisão de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a precisão de uma informação	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a precisão de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a generalidade de uma informação"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Textos a respeito de diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada: a) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes; b) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto não publicado. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	- Ler texto a respeito de critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a generalidade de uma informação e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar informações* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a generalidade de uma informação (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da generalidade de uma informação. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a generalidade de uma informação e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "No que consiste o critério para avaliar informações denominado 'generalidade ou especificidade de uma informação'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a generalidade de uma informação	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a generalidade de uma informação	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a generalidade de uma informação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo dois textos informativos (Ex.: *Texto 1 - Código Florestal anistia multas dos doadores de 50 políticos*; e *Texto 2 - Alckmin avalia que Matarazzo foi o mais convincente em sabatina*) - Explicitação do objetivo da atividade: Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la - Solicitação para os aprendizes: indicar as partes que consideradas "problemáticas"; indicar as partes que podem ser aperfeiçoadas; e fundamentar o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável	- Indicar as partes que foram consideradas "problemáticas" - Indicar as partes que podem ser aperfeiçoadas - Escrever o motivo pelo qual as partes indicadas são "problemáticas" e poderiam ser descritas de maneira mais confiável	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as partes consideradas "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável apresentam, de fato, problemas relativos à sua confiabilidade e destaque de possíveis decorrências de a informação ser considerada equivocadamente confiável* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras partes "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável ou a respeito dos motivos da avaliação feita pelo aprendiz (Ex.: "Isso! Essa parte indicada, de fato, é constituída pelo "problema" que você indicou. Mas, além dessa parte, há outras partes que apresentam outros tipos de problemas. Quais são essas outras partes?")*
- Solicitação de apresentação da avaliação que os aprendizes fizeram das informações	*- Apresentar ao professor e demais colegas as partes indicadas como "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável e a fundamentação do motivo pelo qual tais partes foram consideradas "problemáticas" e que poderiam ser descritas de maneira mais confiável*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui alguns critérios para avaliar informações e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a informação (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "suficiência de uma informação"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa informação e veja se ela apresenta "problemas" relacionadas a esse critério."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de informação, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: Avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la - Solicitação para os aprendizes: indicar as partes que consideradas "problemáticas"; indicar as partes que podem ser aperfeiçoadas; e fundamentar o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável - *Solicitação de apresentação da avaliação que os aprendizes fizeram das informações*	- Registrar uma ocorrência de informação, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Indicar as partes que foram consideradas "problemáticas" - Indicar as partes que podem ser aperfeiçoadas - Escrever o motivo pelo qual as partes indicadas são "problemáticas" e poderiam ser descritas de maneira mais confiável - *Apresentar ao professor e demais colegas as partes indicadas como "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável e a fundamentação do motivo pelo qual tais partes foram consideradas "problemáticas" e que poderiam ser descritas de maneira mais confiável*	*Em caso de acerto:* - *Indicação de que as partes consideradas "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável apresentam, de fato, problemas relativos à sua confiabilidade e destaque de possíveis decorrências de a informação ser considerada equivocadamente confiável* - *Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "avaliar informações a partir de critérios básicos para avaliá-la"* *Em caso de resposta incompleta:* - *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras partes "problemáticas" ou que poderiam ser descritas de forma mais confiável ou a respeito dos motivos da avaliação feita pelo aprendiz (Ex.: "Isso! Essa parte indicada, de fato, é constituída pelo "problema" que você indicou. Mas, além dessa parte, há outras partes que apresentam outros tipos de problemas. Quais são essas outras partes?")* *Em caso de resposta equivocada:* - *Pergunta a respeito do que constitui alguns critérios para avaliar informações e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a informação (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "suficiência de uma informação"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa informação e veja se ela apresenta "problemas" relacionadas a esse critério."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito dos critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado: Mortari, C. A. (2001) Validade e forma; Validade e correção. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 16-23). São Paulo: Unesp. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar diferentes critérios a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	- Ler texto a respeito dos critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado: *Validade e Forma*; *Validade e Forma* (Mortari, 2001)	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que esses (validade e correção) são, de fato, os dois critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado e a identificação e caracterização deles aumenta a probabilidade de avaliar ocorrências de argumentos* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do outro critério básico a partir dos quais um argumento pode ser avaliado de argumento. (Ex.: "Isso! Esse é um critério a partir dos quais um argumento pode ser avaliado. Mas, além desse, há outro outro critério. Qual é ele?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito de quais são os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são esses tipos*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os dois tipos critérios básicos a partir dos quais um argumento (ou, em outras palavras, a relação entre premissas e conclusão de um argumento) pode ser avaliado?"	- Escrever na planilha de exercício quais são os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado: validade e correção	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca de quais são os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca de quais são os critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a validade de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado: Mortari, C. A. (2001) Validade e forma; Validade e correção. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 16-23). São Paulo: Unesp. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir um argumento pode ser avaliado	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a validade de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a validade de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da validade de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a validade de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito do constitui esse critério*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado 'validade'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a validade de um argumento	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a validade de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a validade de um argumento*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a correção de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado: Mortari, C. A. (2001) Validade e forma; Validade e correção. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 16-23). São Paulo: Unesp. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir um argumento pode ser avaliado - Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado 'correção'?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a correção de um argumento*	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais um argumento pode ser avaliado - Escrever na planilha de exercício o que constitui a correção de um argumento - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a correção de um argumento*	*Em caso de acerto:* - *Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a correção de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* - *Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a correção de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da correção de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* - *Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a correção de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito do constitui esse critério*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo quatro ocorrências de argumentos - Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz. - Explicitação do objetivo da: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo	- Assinalar a opção "( ) válido" ou "( ) inválido" conforme avaliação que o aprendiz faz da validade da ocorrência de argumento - Assinalar a opção "( ) correto" ou "( ) incorreto" conforme avaliação que o aprendiz faz da correção da ocorrência de argumento - Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as ocorrências de argumentos apresentam grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento, de fato, não pode ser considerada válida. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que o fazem ser válido. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "validade de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se ele apresenta a validade que você indicou."*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo - Solicitação para os aprendizes: indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é válida ou inválido; indicar se cada uma das ocorrências de argumentos é correta ou incorreta; fundamentar o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	- Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever se a ocorrência de argumento é válida ou inválida - Escrever se a ocorrência de argumento é correta ou incorreta - Escrever o motivo da avaliação da validade e da correção da ocorrência de argumento feita pelo aprendiz	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que a ocorrência de argumento apresenta grau de validade e correção conforme a avaliação feita pelo aprendiz e destaque de possíveis decorrências de a validade e correção da ocorrência de argumento ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "avaliar argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-lo"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos da validade e da correção da ocorrência de argumento (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento, de fato, não pode ser considerada válida. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que o fazem ser válido. Quais são esses motivos?")*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles da validade e da correção das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita da validade e da correção das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui a validade e a correção de argumentos e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a validade e a correção do argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "validade de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se ele apresenta a validade que você indicou."*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Identificar quais os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: Critérios fundamentais de um bom argumento, extraído de Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas e que a identificação e caracterização desses critérios aumenta avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outros critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas (Ex.: "Isso! Esse é um dos critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas. Mas, além desses, há outros critérios. Quais são eles?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Quais são os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas?"	- Escrever na planilha de exercício quais são os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: aceitabilidade, relevância, suficiência e refutabilidade	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito dos critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca de quais são os critérios básicos a partir das quais as premissas de um argumento pode ser avaliado	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca de quais são os critérios básicos a partir das quais as premissas de um argumento pode ser avaliado*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a "aceitabilidade" das premissas de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: Critérios fundamentais de um bom argumento, extraído de Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a aceitabilidade das premissas de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a aceitabilidade das premissas de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da aceitabilidade das premissas de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado 'aceitabilidade'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a aceitabilidade das premissas de uma argumento	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a aceitabilidade das premissas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a aceitabilidade das premissas de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a aceitabilidade das premissas de um argumento*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a "relevância" das premissas de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: Critérios fundamentais de um bom argumento, extraído de Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a relevância das premissas de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a relevância de das premissas de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da relevância das premissas de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado 'relevância'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a relevância das premissas de um argumento	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a relevância das premissas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a relevância das premissas de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a relevância das premissas de um argumento*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a "suficiência" das premissas de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: Critérios fundamentais de um bom argumento, extraído de Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a suficiência das premissas de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a relevância de das premissas de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da relevância das premissas de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado 'suficiência'?" *- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a suficiência das premissas de um argumento*	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a suficiência das premissas de um argumento *- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a relevância das premissas de um argumento*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a relevância das premissas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar no que consiste a refutabilidade das premissas de um argumento"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas: Critérios fundamentais de um bom argumento, extraído de Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	- Ler texto a respeito de critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que essas são, de fato, características que constituem a refutabilidade das premissas de um argumento e que a identificação e caracterização desse critério aumenta a probabilidade de avaliar a relação entre premissas e conclusão de um argumento* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do que constitui a refutabilidade de das premissas de um argumento (Ex.: "Isso! Esse é uma das características da refutabilidade das premissas de um argumento. Mas, além desses, há outras características. Quais são elas?")*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado 'refutabilidade'?"	- Escrever na planilha de exercício o que constitui a refutabilidade das premissas de um argumento	
- Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca do que constitui a refutabilidade das premissas de um argumento	*- Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca do que é a refutabilidade das premissas de um argumento*	*Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito do que constitui a refutabilidade das premissas de um argumento e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas partes*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las" – Atividade 1

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo quatro ocorrências de argumentos - Explicitação do objetivo da atividade: Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las - Solicitação para os aprendizes: indicar a conclusão e as premissas dos argumentos; indicar o critério a partir do qual eles avaliaram as premissas do argumento; explicitar a avaliação das premissas da ocorrência de argumento com base nos critérios indicados	- Escrever qual é a conclusão do argumento - Escrever quais são as premissas do argumento - Escrever qual o critério que o aprendiz utilizou para fazer a avaliação das premissas do argumento - Escrever a avaliação que o aprendiz fez das premissas das ocorrências de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-la	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as premissas das ocorrências de argumentos apresentam grau de confiabilidade conforme a avaliação feita pelos aprendizes e destaque de possíveis decorrências do grau de confiabilidade das premissas de ocorrências de argumentos ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos do grau de confiabilidade das premissas dos argumentos (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento tem premissas que, de fato, não podem ser consideradas suficientes para fundamentar a conclusão. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que fazem as premissas serem insuficientes. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas e solicitação para o aprendiz avaliar novamente as premissas das ocorrências de argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "relevância das premissas de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se as premissas dele apresentam a relevância que você indicou."*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles das premissas das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita das premissas das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-las" – Atividade 2

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Solicitação para que os aprendizes registrem uma ocorrência de argumento, que eles identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Explicitação do objetivo da atividade: Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la - Solicitação para os aprendizes: indicar a conclusão e as premissas dos argumentos; indicar o critério a partir do qual eles avaliaram as premissas do argumento; explicitar a avaliação das premissas da ocorrência de argumento com base nos critérios indicados	- Registrar uma ocorrência de argumento, que os aprendizes identificam em algum contexto de suas vidas, externo ao Programa - Escrever qual é a conclusão do argumento - Escrever quais são as premissas do argumento - Escrever qual o critério que o aprendiz utilizou para fazer a avaliação das premissas do argumento - Escrever a avaliação que o aprendiz fez das premissas das ocorrências de argumentos a partir de critérios básicos para avaliá-la	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as premissas das ocorrências de argumentos apresentam grau de confiabilidade conforme a avaliação feita pelos aprendizes e destaque de possíveis decorrências do grau de confiabilidade das premissas de ocorrências de argumentos ser equivocadamente avaliada de outra maneira* *- Aumento da probabilidade de generalização do comportamento "Avaliar premissas de um argumento a partir de critérios básicos para avaliá-la"* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito dos motivos do grau de confiabilidade das premissas dos argumentos (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de argumento tem premissas que, de fato, não podem ser consideradas suficientes para fundamentar a conclusão. Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que fazem as premissas serem insuficientes. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que constitui os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas e solicitação para o aprendiz avaliar novamente as premissas das ocorrências de argumento (Ex.: "Você está lembrado do que constitui o critério "relevância das premissas de um argumento"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de argumento e avalie se as premissas dele apresentam a relevância que você indicou."*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles das premissas das ocorrências de argumentos	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita das premissas das ocorrências de argumentos e os motivos dessa avaliação*	

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Caracterizar falácias de diferentes tipos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Texto a respeito de diferentes tipos de falácias: partes do capítulo Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise. - Solicitação para leitura do texto - Explicitação do objetivo da leitura: caracterizar falácias de diferentes tipos	- Ler texto a respeito de diferentes tipos de falácias	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as características indicadas são, de fato, as características do tipo de falácia que está sendo examinada, indicação de que a identificação dessas características aumenta a probabilidade de identificar ocorrências dessas falácias e destaque das possíveis decorrências de alguém considerar confiável uma ocorrência do tipo de falácia sendo examinado* *- Apresentação, por parte do professor, de um exemplo que ilustre uma ocorrência de falácia do tipo de falácia sendo examinado*
- Pergunta apresentada no roteiro de trabalho "Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas (...)?" - *Solicitação de apresentação do que os aprendizes responderam acerca das características de diferentes tipos de falácias*	- Escrever na planilha de exercício quais são as características dos diferentes tipos de falácias - *Apresentar ao professor e demais colegas a resposta que construiu acerca das características dos diferentes tipos de falácias*	*Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito de outras características do tipo de falácia sendo examinado (Ex.: "Isso! Essa é uma das características básicas das falácias "apelo ao novo". Mas, além dessas, há outras características que definem esse tipo de falácia. Quais são elas?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta aos outros aprendizes a respeito das características do tipo de falácia sendo examinado e posterior pergunta ao aprendiz a respeito de quais são essas características*

Análises das contingências planejadas para desenvolvimento do comportamento "Avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"

Condição facilitadora	Respostas a serem apresentadas pelos aprendizes	Conseqüência planejada
- Material contendo conjuntos de cerca de 12 ocorrências de "argumentos". Tal conjunto é constituído por 10 ocorrências de falácias de diferentes tipos e duas ocorrências de argumentos confiáveis - Solicitação para os aprendizes: indicar se o "argumento" é confiável ou não; fundamentar o motivo pelo qual o "argumento" é confiável ou não; indicar o nome do tipo de falácia - Explicitação do objetivo da atividade: avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos - Sugestão, apresentada no roteiro de trabalho, para os aprendizes utilizarem os critérios examinados ao longo do Programa para avaliar informações de diferentes tipos	- Escrever se a ocorrência de "argumento" é confiável ou não - Escrever a avaliação que o aprendiz fez das ocorrências de "argumentos"	*Em caso de acerto:* *- Indicação de que as ocorrências de "argumentos" constituem falácias do tipo indicado pelo aprendiz e destaque, feito pelo professor, de possíveis decorrências de a ocorrência de falácia do tipo indicado ser considerada como um argumento confiável* *Em caso de resposta incompleta:* *- Conseqüência informativa positiva e pergunta a respeito do tipo de falácia e do motivo que faz a falácia ser de um tipo específico (Ex.: "Isso! Essa ocorrência de falácia é mesmo uma falácia "ad hominem". Mas, além do motivo que você identificou, há outros motivos que fazem essa ocorrência de falácia ser desse tipo. Quais são esses motivos?")* *Em caso de resposta equivocada:* *- Pergunta a respeito do que caracteriza alguns tipos de falácias e solicitação para o aprendiz avaliar novamente a ocorrência de falácia (Ex.: "Você está lembrado do que constitui a falácia "ad hominem"? (...) Então, considerando isso, avalie novamente essa ocorrência de falácia e avalie de qual tipo ela é."*
- Solicitação para os aprendizes apresentarem a avaliação feita por eles das ocorrências de argumentos ou falácias	*- Apresentar ao professor e demais colegas a avaliação feita das ocorrências de "argumentos" e dos motivos dessa avaliação*	

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA CARACTERIZAR OS SUJEITOS DO PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

Nome: *Sexo:*

Data de nascimento: *Data:*

Quais os dias da semana e em quais períodos dele você poderá participar do Curso "Avaliar a confiabilidade de informações?

Quantas horas semanais você "gasta" nos estudos de seu curso de graduação e de outros cursos que você realiza, tanto "dentro" de sala de aula quanto fora dela?

Quantas horas semanais você tem para dedicar-se as atividades do Curso "Avaliar a confiabilidade de informações?

Com quem você mora?

Qual o tamanho da sua família? Quantos irmãos e irmãs você tem?

Qual a profissão e a formação de seus pais? E de seus irmãos?

Qual é a renda financeira de sua família?

( ) De um a três salários mínimos (R$ 545,00- R$ 1635,00)

( ) De três a cinco salários mínimos (R$ 1635,00 – R$ 2725,00)

( ) De cinco a dez salários mínimos(R$ 2725,00 – R$ 5450,00)

( ) De dez a vinte salários mínimos (R$ 5450,00 – R$ 10900,00)

( ) Acima de 20 salários mínimos (Acima de R$ 10900,00)

Curso de graduação e trajetória acadêmica

Qual o curso de graduação que você faz? Qual a duração desse curso de graduação?

Em qual fase do curso de graduação em que você está?

Quantas disciplinas de seu curso de graduação você irá cursar neste semestre?

Há alguma disciplina da fase em que você está em seu curso de graduação que você não irá cursar?

Há alguma disciplina que você irá cursar em seu curso de graduação que não é da fase em que você está?

Você está fazendo outro curso de graduação? Qual a duração desse curso de graduação?

Em qual fase desse outro curso de graduação em que você está?

Quantas disciplinas desse outro curso de graduação você irá cursar neste semestre?

Elas são disciplinas de qual fase?

Você chegou a iniciar outro curso de graduação? Qual a duração desse curso de graduação?

Em qual fase desse curso de graduação em que você estava?

Ensino Médio

Em qual ano você terminou o Ensino Médio?

Qual o nome do colégio onde você cursou o Ensino Médio?

Ele era um colégio público ou privado?

Trabalho

Você trabalha?

Qual o tipo de trabalho que você realiza?

O trabalho que você realiza é relacionado à área de seu curso de graduação?

Quantas horas semanais você dedica ao trabalho que realiza?

Estágio

Você realiza algum tipo de estágio?

Descreva o tipo de estágio que você realiza.

Quantas horas semanais você dedica ao estágio que realiza?

Atividades acadêmicas extra-classe

Você realiza algum tipo de atividade acadêmica extra-classe?

Você participa, por exemplo, de atividades de extensão, de pesquisa, de monitoria, de grupos de estudo ou de Centros-Acadêmicos?

Descreva o tipo de atividade acadêmica extra-classe que você realiza.

Quantas horas semanais você dedica às atividade acadêmica extra-classe que você realiza?

Atividades "não-acadêmicas"

Você costuma assistir televisão?

Que tipo de programa de televisão você gosta de assistir? (por exemplo, noticiários, filmes, entretenimento etc.)

Que tipo de leituras você gosta fazer além do que é exigido para a faculdade?

No último semestre, você leu algum livro além daqueles exigidos para a faculdade? Quais livros?

Há algum assunto específico que você tem interesse nos livros que lê, além daqueles exigidos para a faculdade?

Você lê jornais? Que jornais você lê?

Com qual periodicidade você lê jornais?

Qual o caderno de um jornal que você lê?

Há algum assunto específico que você tem interesse nos jornais que lê?

Por quais razões você lê jornais?

Você utiliza de alguma maneira as informações que lê em jornais em sua vida cotidiana, acadêmica ou profissional? De que maneira?

Você lê revistas? Que revistas você lê? Você lê revistas como a Época, Veja, Istoé?

Com qual periodicidade você lê revistas?

Quais as partes ("cadernos") de uma revista que você lê?

Há algum assunto específico que você tem interesse nas revistas que lê?

Por quais razões você lê revistas?

Você utiliza de alguma maneira as informações que lê em revistas em sua vida cotidiana, acadêmica ou profissional? De que maneira?

Conceitos a serem examinados no Curso "Avaliar a confiabilidade de informações"

Funções do discurso

Você conhece algo a respeito de "funções de discurso"?

O que você conhece a respeito de "funções de discurso"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Tipos de discursos informativos

Você conhece algo a respeito de "tipos de discursos informativos"?

O que você conhece a respeito de "tipos de discursos informativos"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Argumentos

Você conhece algo a respeito de "argumentos"?

O que você conhece a respeito de "argumentos"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações

Você conhece algo a respeito de "critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações"?

O que você conhece a respeito de "critérios para avaliar argumentos ou outros tipos de informações"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Falácias de diferentes tipos

Você conhece algo a respeito de "falácias"?

O que você conhece a respeito de "falácias"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Conceitos relacionados ao comportamento "avaliar a confiabilidade de informações"

Senso-crítico

Você conhece algo a respeito do conceito "senso-crítico"?

O que você conhece a respeito de "senso-crítico"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Pensamento crítico

Você conhece algo a respeito de "pensamento crítico"?

O que você conhece a respeito de "pensamento crítico"?

Como e quando você teve contato com esse tipo de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com esse tipo de conhecimento? (ex.: livros, amigos, programas de televisão etc.)

Áreas de conhecimento relacionadas ao comportamento "avaliar a confiabilidade de informações"

Filosofia

Você conhece algo a respeito da área de conhecimento "Filosofia"?

De maneira geral, o que você conhece a respeito da área de conhecimento "Filosofia"?

Como e quando você teve contato com essa área de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com essa área de conhecimento? (ex.: aulas, livros, amigos, programas de televisão etc.)

Lógica

Você conhece algo a respeito da área de conhecimento "Lógica"?

De maneira geral, o que você conhece a respeito da área de conhecimento "Lógica"?

Como e quando você teve contato com essa área de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com essa área de conhecimento? (ex.: aulas, livros, amigos, programas de televisão etc.)

Metodologia Científica

Você conhece algo a respeito da área de conhecimento "Metodologia Científica"?

De maneira geral, o que você conhece a respeito da área de conhecimento "Metodologia Científica"?

Como e quando você teve contato com essa área de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com essa área de conhecimento? (ex.: aulas, livros, amigos, programas de televisão etc.)

Lingüística

Você conhece algo a respeito da área de conhecimento "Lingüística"?

De maneira geral, o que você conhece a respeito da área de conhecimento "Lingüística"?

Como e quando você teve contato com essa área de conhecimento?

Quais foram as fontes pelas quais você teve contato com essa área de conhecimento? (ex.: aulas, livros, amigos, programas de televisão etc.)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVER COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

GABRIEL GOMES DE LUCA

Volume IV

FLORIANÓPOLIS

2013

SUMÁRIO DE APÊNDICES

VOLUME III

Apêndice 6 Roteiros de trabalho do grupo Psicologia 1159

Apêndice 7 Sondas aplicadas no grupo Psicologia 1525

Apêndice 8 Termo de consentimento livre e esclarecido 1570

Apêndice 9 Roteiro de perguntas para avaliação da eficácia do programa de contingências para desenvolvimento de classes de comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações" 1574

APÊNDICE 6

ROTEIROS DE TRABALHO UTILIZADOS NO GRUPO PSICOLOGIA

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 1 (Em 22 de março de 2012 - em sala de aula)

Apresentação do Curso, avaliação do nível individual dos participantes em relação ao que será desenvolvido no curso e avaliação das razões pelas quais vocês decidiram fazer o curso e das implicações dos comportamentos que serão desenvolvidos

Boa noite, Priscila, Patrícia, Pedro e Paula. Começa hoje o Curso *Avaliar a Confiabilidade de Informações.* Este curso tem como objetivo principal o desenvolvimento de três processos que, por várias razões, tendem a ser importantes na vida profissional, acadêmica e cotidiana das pessoas. Esses processos consistem em avaliar, de maneira geral, o quanto as informações que são lidas ou ouvidas são confiáveis, o quanto os argumentos com os quais entramos em contato são válidos e sólidos e o quanto conseguimos identificar erros de raciocínio e de argumentação naquilo que lemos ou ouvimos. O nome desses processos são: "avaliar a confiabilidade de informações", "avaliar a ocorrência de argumentos" e "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". Para quê servem esses processos e por que eles são importantes? Há muitas respostas para essas duas perguntas e é esperado que, ao longo do curso, vocês mesmos construam tais respostas ao identificarem os benefícios desses processos em diferentes "esferas" de suas vidas.

Para conseguirmos realizar esses três processos, vários conceitos serão examinados ao longo do Curso e a expectativa é que tais processos sejam desenvolvidos gradualmente ao longo dos encontros. Alguns exemplos de exames que serão realizados ao longo do Curso são os seguintes: quais são as funções que um discurso pode ter? Quais são os possíveis tipos de discursos informativos existentes? O que são argumentos? Quais os componentes básicos de um argumento? O que são premissas de um argumento e quais os critérios para avaliá-las? No que consiste a conclusão de um argumento e quais os critérios para avaliá-las? Quais são os tipos de falácias que existem? E quais as características de cada um desses tipos? Todas essas perguntas serão examinadas ao longo deste Curso e o objetivo é que vocês concretizem tais exames em ações a serem apresentadas

a cada informação com a qual vocês entrarem em contato, seja em um texto acadêmico, uma notícia em um jornal ou mesmo em uma conversa informal.

Essas perguntas serão orientadoras dos trabalhos que constituirão cada um dos encontros do Curso. Em cada um deles, haverá algum objetivo a ser concretizado e, para isso, haverá a realização de leituras e exercícios. Esses exercícios serão realizados por dois motivos: para avaliar o quanto cada um de vocês já sabe a respeito do processo que será desenvolvido nos encontro e como um recurso para desenvolvê-los. No próximo encontro, por exemplo, avaliaremos quais as possíveis funções da linguagem e tipos de discursos informativos. No terceiro ou quarto, avaliaremos o que é um argumento e haverá atividades para identificar argumentos e cada uma das partes que o constitui. E daí por diante. No encontro de hoje, o primeiro deste Curso, os objetivos são avaliar os seus aspectos operacionais, avaliar o quanto cada um de vocês já consegue realizar alguns processos que serão objeto de desenvolvimento no Curso e avaliar alguns aspectos relacionados à decisão de vocês em fazer este Curso. Para a concretização de cada um desses objetivos, haverá uma atividade específica. Essas atividades são as seguintes:

Atividade 1. Leitura e avaliação de informações relativas aos aspectos operacionais do Curso (período previsto: das 19h30 às 19h50)

Como primeira atividade a ser realizada no encontro de hoje, haverá a leitura e a avaliação de uma listagem de informações relativas a aspectos operacionais do Curso (Anexo 1). Algumas dessas informações já serão conhecidas de vocês, uma vez que elas já foram apresentadas no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* que vocês assinaram. Mas sempre é bom relembrá-las, uma vez que elas consistem em um "contrato de trabalho", ok? Além disso, outras informações serão apresentadas ou enfatizadas!

Cada um de vocês receberá uma listagem com essas informações, que serão lidas por alguém que se dispuser. Esse será o momento para vocês apresentarem quaisquer dúvidas relativas ao Curso, ok?

Atividade 2. Avaliação do conhecimento de vocês a respeito de alguns conceitos ou processos a serem examinados neste Curso (período previsto: das 19h50 às 20h40)

Na segunda atividade a ser realizada no encontro de hoje, cada um de vocês irá receber um conjunto de exercícios a serem realizados (Anexo 2). Esses exercícios são relacionados à a) identificação de falácias, b) identificação das funções de um discurso, c) identificação do tipo de

discurso informativo apresentado por um discurso e d) avaliação da função dos três processos que constituirão este Curso.

Tais exercícios têm duas funções principais. Uma delas consiste em viabilizar que vocês avaliem o tipo de exercício que será solicitado ao longo deste Curso. Outra função consiste em viabilizar que vocês avaliem o quanto cada um de vocês já é capaz de realizar algumas das aprendizagens que serão desenvolvidas ao longo do Curso.

Nas folhas onde constarão os exercícios a serem realizados, haverá um enunciado explicando o que deverá ser feito em cada um dos exercícios. Uma sugestão: respondam as questões seqüencialmente, evitando "voltar" a fazer um exercício após tê-lo terminado e ao ter iniciado a leitura do exercício posterior.

Atividade 3. Avaliação de aspectos relacionados à decisão de vocês em fazer o curso (período previsto: das 20h40 às 21h15)

Nossa última atividade do encontro de hoje será mais "descontraída" que as anteriores. Nela, nós apenas iremos avaliar alguns aspectos relacionados à decisão de vocês em fazerem este Curso. Por exemplo: quais os assuntos que vocês gostam de conhecer a respeito? Por que vocês consideram que tem interesse por esses assuntos? Quais as razões pelas quais vocês decidiram fazer este Curso? Quais as expectativas de vocês em relação a ele? E, por fim, por que vocês consideram importante a apresentação dos comportamentos "avaliar a confiabilidade de informações", "avaliar a ocorrência de argumentos" e "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos"? Essas serão algumas das perguntas que orientarão este bate papo. A idéia é que, por meio dessa atividade, cada um de vocês conheça um pouco mais os interesses de seus colegas e o que, em algum grau, os influenciou a fazer este Curso.

Estão prontos? Vamos lá? Um abraço e bom trabalho a todos,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 1, em 22 de março de 2012 - em sala de aula)

AVALIAÇÃO DE ASPECTOS OPERACIONAIS DO CURSO

Pedro, Paula, Patrícia e Priscila, como já destaquei a vocês, este curso tem como objetivo o desenvolvimento do processo denominado "avaliar a confiabilidade de informações", um processo cuja apresentação é relevante em diversas ocasiões na vida de uma pessoa, tais como em contextos acadêmicos, profissionais e, inclusive, sociais. O desenvolvimento de tal processo envolve também o desenvolvimento de outros dois processos, menos complexos do que ele: "avaliar ocorrências de argumentos" e "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos".

Avaliem com calma as seguintes informações a respeito do Curso e, havendo necessidade, tirem as dúvidas que surgirem.

a) O Curso será constituído por três tipos básicos de atividades: (1) 10 encontros presenciais de ensino ("aulas"), havendo possibilidade de aumento na quantidade de encontros; (2) atividades a serem realizadas entre os encontros e (3) uma atividade de *follow-up*, a ser realizada três meses após o término dos encontros presenciais.

b) Os encontros presenciais terão duração média de duas horas para cada um dos encontros. Os encontros serão semanais e serão realizados nesta sala, 407 do CFM, às quintas-feiras, iniciando às 19h15 e terminando, provavelmente, às 21h15 ou, no mais tardar, 21h45. As datas em que serão realizados os encontros serão as seguintes:

Março: 22 / 29 **Abril:** 12 / 19 / 26

Maio: 3 / 10 / 17 / 24 / 31 **Junho:** 5 / 12

c) Nos encontros presenciais, serão realizados exercícios ou "trabalhos acadêmicos" relacionados aos processos que compõem o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações". Em cada encontro, serão entregues roteiros de trabalho onde constarão os objetivos do encontro e as atividades a serem realizadas.

d) As atividades a serem realizadas entre os encontros do Curso consistirão em leituras de textos, exercícios ou outras tarefas a respeito dos processos que compõem o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações". Tais tarefas também serão descritas em roteiros de trabalho que serão

entregues ao final de cada um dos encontros. Será tomado cuidado para que essas atividades, que deverão ser entregues no encontro posterior à sua solicitação, não excedam três horas de atividade.

e) A atividade de *follow-up*, a ser realizada três meses após o término dos encontros presenciais, consistirá em atividades relacionadas a avaliação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Curso e a avaliação das decorrências da participação dos sujeitos no programa em suas vidas acadêmica, profissional e social. Essas atividades são: uma entrevista, a ser realizada pelo pesquisador individualmente com cada um de vocês; resolução de exercícios relacionados aos processos que compõem o comportamento denominado "avaliar a confiabilidade de informações"; entrega de "trabalhos" acadêmicos que cada um vocês construiu para disciplinas do curso de graduação que participam.

f) Os encontros do Curso e a entrevista a ser realizada cerca de três meses após o término do Curso serão gravados. O acesso às informações obtidas a partir da participação de vocês no Curso, na entrevista, nos trabalhos acadêmicos que serão entregues e nos exercícios que serão resolvidos será permitido apenas ao professor do Curso e à professora supervisora.

g) Vocês receberão certificado de participação no Curso. Nesse certificado, será explicitada a quantidade de horas de duração do Curso.

h) Qualquer dúvida que vocês tiverem acerca do Curso e de sua participação nele, vocês podem solicitar esclarecimentos antes, durante e após sua participação no programa. Para isso, vocês poderão entrar em contato com o professor do Curso pelo telefone (48) 8423-5063, de segunda a sexta, nos períodos matutino e vespertino. Também é possível fazer contato pelo *e-mail* < **gabrielgomesdeluca@gmail.com** >.

E aí, pessoal, alguma dúvida ou esclarecimento? Aproveitem para avaliar esses aspectos operacionais do Curso.

Anexo 2 (Unidade 1, em 22 de março de 2012 - em sala de aula)

Nome: _____

1. Leia o texto a seguir e:

1.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar,
1.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado no raciocínio equivocado,
1.c) descreva o erro apresentado e
1.d) caso você conhecer, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Prefeito será candidato à reeleição

2012 é ano bissexto, de Olimpíadas e de eleições para prefeito e para vereadores. E as peças já estão sendo movimentadas em diversas cidades do país para composição das chapas para prefeitura. Na cidade de Santa Cecília do Sul, o prefeito da cidade convocou a imprensa na tarde de ontem para confirmar sua candidatura à reeleição. Na coletiva, o prefeito aproveitou para fazer um balanço de seus três anos e três meses de governo à frente do poder executivo da cidade.

Após a divulgação de sua candidatura à reeleição, o prefeito foi aplaudido de pé por parte dos participantes da coletiva. Mas opositores e os repórteres presentes mantiveram-se em silêncio e foram mais comedidos. Houve aplausos também quando Marco Valheiros, líder governista na câmara de vereadores fez um discurso apresentando índices técnicos. "O prefeito merece continuar, para o bem da cidade! Desde que se tornou prefeito, a cidade só anda para frente. A quantidade de pobres na cidade diminuiu de 8% para 5%. A renda per capita *dos habitantes também melhorou. Antes de seu mandado, era de R$ 1695,00 mensais. Atualmente, é de R$*

1879,00". "Viva o prefeito!!!", bradou por fim seu correligionário, sob aplausos do público presente.

Questionado a respeito de denúncias de corrupção envolvendo a secretaria de transportes da cidade, o prefeito destacou que as denúncias têm motivação política. "Esses casos de denúncia são pura calúnia. Quem as apresentou foram os vereadores Antônio de Celso Freitas e Ricardo Barbosa, dois vereadores de um partido que fazem oposição à atual gestão da prefeitura e que estão de olho nela: ambos têm planos para serem prefeitos dessa cidade".

Um dos momentos mais tensos da coletiva foi quando diversos repórteres questionaram a decisão do prefeito de privatizar o serviço de distribuição de água na cidade. Um dos repórteres destacou que essa foi uma das ações menos benéfica da prefeitura à população, uma vez que o preço desse serviço aumentou, mas sua qualidade diminuiu. "A política, assim como a vida de qualquer pessoa, é feita de erros e acertos. Quando alguém acerta, é só ir adiante. Quando erra, é preciso refletir sobre o que fazer. Mas jamais arrepender-se. Para administrar uma cidade, um prefeito precisa olhar para frente, para o futuro", respondeu o prefeito.

Carlos Saldanha, repórter da Gazeta da Cidade questionou o prefeito acerca do novo sistema de transporte coletivo, onde diversos trabalhadores foram demitidos e, em seus lugares, foram contratados trabalhadores terceirizados. O prefeito rebateu: "A administração dos serviços de transporte coletivo na cidade

precisava ser reestruturada. Desde a década de 70, não havia sido feita uma reestruturação nessa área da cidade. O novo programa de administração só trouxe e só trará vantagens, para os trabalhadores do serviço de transporte e para a população".

A coletiva da imprensa terminou quando o prefeito foi questionado acerca dos motivos que ele mereceria continuar. "É necessário que um bom prefeito continue administrando a cidade, porque uma boa gestão municipal merece continuar seus trabalhos".

O primeiro turno das eleições municipais ocorrerá no dia 7 de outubro. Para cidades com mais de 200 mil habitantes, o segundo turno ocorrerá no dia 28 e outubro.

2. Quais são as possíveis **funções ou objetivos de um discurso (ou de um texto)**? Ou: quais são as possíveis funções ou objetivos que um discurso (ou um texto) pode ter?

3. Leia os "discursos" (ou textos) abaixo e:

3.a) indique qual deles apresenta a função informativa, diretiva ou expressiva;

3.b) no caso de um discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

3.c) descreva porque o discurso tem a função que você indicou;

3.d) no caso de um discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

3.e) no caso de um discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

3.f) no caso de um discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

a) *Amor é fogo que arde sem se ver*

b) *A água ferve a 100º. C.*

c) *Apague a luz, por favor.*

4. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

4.a) indique qual(is) a(s) função(ões) de discurso que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

4.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

4.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

4.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

4.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

4.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele; g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

> *Em pesquisa recente realizada pela ONU, foi averiguado que o Brasil é o país com mais alto índice de corrupção do mundo. Segundo tal pesquisa, cerca de 8% dos valores em impostos arrecadados em âmbito nacional tem destino desconhecido. Durante apresentação da pesquisa em Genebra, na Suiça, Andres de Mathieu, francês que coordenou a pesquisa, classificou a corrupção como um dos maiores males e terríveis problemas da atualidade e, referindo-se especificamente ao caso, ele destacou que há necessidade de serem criadas instituições e procedimentos para diminuição da corrupção.*

5. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

5.a) indique qual(is) a(s) função(ões) de discurso que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

5.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

5.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

5.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

5.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

5.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

5.g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

Estar preparado para a guerra é um dos meios mais eficazes de preservar a paz.
GEORGE WASHINGTON

6. Quais são os possíveis **tipos básicos de textos (ou de discursos) informativos**?

7. Avalie os três "discursos" (ou textos) abaixo e, para cada um deles:

7.a) indique de qual tipo de discurso (ou texto) informativo ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

7.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de texto que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

7.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

7.d) descreva porque o discurso é do tipo que você indicou.

a) *A noite se antecipou. Os homens ainda não a esperavam quando ela desabou sobre a cidade em nuvens carregadas. Ainda não estavam acesas as luzes do cais, no Farol das Estrelas não brilhavam ainda as lâmpadas pobres que iluminavam os copos de cachaça, muitos saveiros ainda cortavam as águas do mar, quando o vento trouxe a noite de nuvens pretas.*

b) *O Cristo Redentor é um monumento retratando Jesus Cristo, localizado no bairro do Alto da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Situa-se no topo do Morro do Corcovado, a 709 metros acima do nível do mar. É um símbolo do cristianismo e um dos ícones mais conhecidos internacionalmente do Rio de Janeiro e do Brasil. Dos seus 38 metros, oito estão no pedestal e trinta na estátua, tornando-a a segunda maior escultura de Cristo no mundo, atrás apenas da Estátua de Cristo Rei, na Polônia.*

c) *O homem é um ser natural, isto é, ele é um ser que faz parte integrante da natureza; não se poderia conceber o conjunto da natureza sem nela inserir a espécie humana. Ao mesmo tempo em que se constitui em ser natural, o homem diferencia-se da sua natureza, que é, como diz Marx, o "corpo inorgânico do homem"; para sobreviver ele precisa com ela se relacionar já que dela provêm as condições que lhe permitem perpetuar-se enquanto espécie. Não se pode, portanto, conceber o homem sem a natureza e nem a natureza sem o homem.*

8. Avalie o "discurso" (ou texto) abaixo e:

8.a) indique de qual tipo de discurso (ou texto) informativo que ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

8.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de discurso (ou texto) que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

8.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

8.d) descreva porque o discurso é do tipo que você indicou

> *No final de 1916, muitas das forças em guerra passavam por um momento de descontentamento tão generalizado que havia a possibilidade de motins. O número de baixas aumentava, as trincheiras no inverno tornavam-se abomináveis e uma vitória absoluta há não parecia ao alcance de nenhuma das partes. O moral baixo das forças armadas contaminava a população civil, e as cartas escritos pelos soldados – mesmo quando censuradas – aumentavam ainda mais as dúvidas em seus lares. O primeiro exército a desintegrar-se poderia determinar o resultado da guerra.*

9. Responda as perguntas abaixo a respeito das funções dos processos que serão desenvolvidos ao longo do Curso:

a) Para que serve o processo "avaliar a confiabilidade de informações" e em quais tipos de situações você considera que esse processo é importante?

b) Para que serve o processo "avaliar a ocorrência de argumentos" e em quais tipos de situações você considera que esse processo é importante?

c) Para que serve o processo "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos" e em quais tipos de situações você considera que esse processo é importante?

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 2 (De 22 a 29 de março de 2012 - em "casa")

Quais são as possíveis funções de um texto ou discurso e quais as características dessas funções? E quais os tipos de discursos informativos e as características de cada um deles?

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, como vocês estão? Tudo bom? Estamos nos encaminhando para o segundo encontro do Curso *Avaliar a confiabilidade de informações*. No primeiro encontro, realizamos um exame a respeito de aspectos operacionais do curso e fizemos diversos exercícios a respeito de alguns conceitos que serão examinados ao longo dele. Tais exercícios eram relacionados à identificação de falácias de diferentes tipos, à identificação das funções de um discurso em ocorrências de discursos, à identificação do tipo de discurso informativo apresentado por ocorrências de discursos e, finalmente, às funções dos processos que serão desenvolvidos no Curso: "avaliar a confiabilidade de informações", "avaliar a ocorrência de argumentos" e "avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos". No primeiro encontro, a idéia era apenas conhecer o quanto vocês conheciam a respeito de cada um desses temas. A partir de agora, as atividades já serão desenvolvidas com o objetivo de que aprendizagens relativas a eles sejam gradualmente desenvolvidas.

Para o segundo encontro, os objetivos consistirão em "distinguir funções do discurso", "caracterizar cada uma das funções do discurso", "distinguir os tipos de discursos informativos" e "caracterizar cada um dos tipos de discursos informativos". Para a consecução desses objetivos, duas atividades serão realizadas. São elas:

Atividade 1. Leitura de um texto a respeito das diferentes funções de um discurso e dos tipos de discursos informativos

A primeira atividade a ser realizada para nosso segundo encontro consiste na leitura de um texto acerca das funções que um discurso (ou um texto) podem ter. Caracterizar essas funções é importante porque viabiliza que uma pessoa consiga identificar a função que um discurso específico tem. Identificar tal função é, por sua vez, importante porque viabiliza que uma pessoa lide com um discurso a partir das características que tal discurso apresenta.

O mesmo exame pode ser realizado em relação aos tipos de discursos informativos. Caracterizar esses tipos de discursos é importante porque viabiliza

que uma pessoa consiga identificar de qual tipo de discurso, um discurso específico é. Identificar a ocorrência de tais tipos de discursos é, por sua vez, importante porque viabiliza que uma pessoa lide com um discurso a partir das características que tal discurso apresenta.

Para caracterizar as funções de um discurso e os tipos de discursos informativos (e, conseqüentemente, aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de discursos com diferentes funções e identificarem ocorrências de discursos informativos de diferentes tipos), haverá como atividade a ser realizada para o segundo encontro a leitura do texto *Funções do discurso e tipos de discursos informativos*. Ao lerem tal texto, prestem muito atenção nas informações que viabilizem a vocês concretizarem o objetivo da leitura, ok? Tal objetivo, só para lembrar, consiste em "distinguir funções do discurso" e em "distinguir diferentes tipos de discursos informativos".

Atividade 2. Identificar e caracterizar as funções de um discurso e identificar e caracterizar os tipos de discursos informativos

Vamos concretizar um pouco as informações que vocês leram no texto? Após a leitura dele, respondam as perguntas abaixo seqüencialmente (ou seja, após responderem uma pergunta, evitem corrigi-la após terem respondido às perguntas seguintes) e sem "copiarem" as informações apresentadas no texto, ok? As perguntas a serem respondidas são as seguintes:

a) Quais são as funções básicas de discursos?

b) Quais as características básicas de um discurso com função informativa?

c) Quais as características básicas de um discurso com função expressiva?

d) Quais as características básicas de um discurso com função diretiva?

e) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

f) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

g) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

h) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

i) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Para responderem tais perguntas, utilizem as folhas apresentadas no Anexo 1, que vocês deverão entregar ao professor no segundo encontro de nosso Curso, quando elas serão devidamente avaliadas, ok?

Bom trabalho a vocês! E até o próximo encontro,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 2, de 22 a 29 de março de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 2. Identificar e caracterizar as funções de um discurso e identificar e caracterizar os tipos de discursos informativos

a) Quais são as funções básicas de discursos?

b) Quais as características básicas de um discurso com função informativa?

c) Quais as características básicas de um discurso com função expressiva?

d) Quais as características básicas de um discurso com função diretiva?

e) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

f) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

g) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

h) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

i) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 3 (Em 29 de março de 2012 – em sala de aula)

DISTINGUIR FUNÇÕES DO DISCURSO POR MEIO DA CARACTERIZAÇÃO DE CADA UMA DAS FUNÇÕES QUE UM DISCURSO PODE TER

Olá, Priscila, Paula, Pedro e Patrícia. Como vocês estão? Tudo bem? Chegamos ao segundo encontro de nosso Curso. No primeiro deles, tivemos a oportunidade de avaliar os aspectos operacionais do Curso e de realizar alguns exercícios relacionados a alguns dos conceitos – bem básicos – que iremos examinar ao longo do Curso. Foi também planejada uma atividade para avaliarmos alguns aspectos relacionados à decisão de vocês em participar deste Curso, mas tal atividade foi adiada para hoje. Do primeiro encontro para cá, o objetivo consistiu em distinguir as funções que um discurso (falado ou escrito, não importa) pode ter e distinguir os tipos de discursos informativos existentes. No encontro de hoje, examinaremos principalmente a distinção entre as funções que um discurso pode ter.

Para que serve essa distinção? E quais as características de cada uma das funções de um discurso? As respostas a essas perguntas serão devidamente examinadas no encontro de hoje. Neste encontro, e no próximo também, serão realizados e avaliados alguns exercícios para a concretização das aprendizagens que estão sendo desenvolvidas a respeito da caracterização das funções de discurso e da identificação de ocorrências de discursos com cada uma das funções. Mais especificamente, no encontro de hoje, serão realizadas quatro atividades com o objetivo de distinguir essas funções e os discursos com essas funções. A primeira delas é relacionada à leitura do texto que vocês leram em "casa" (como atividade a ser realizada para este encontro) e a uma parte das perguntas que vocês responderam acerca dos conceitos examinados no texto lido. A segunda e a terceira atividade são relacionadas à identificação das funções apresentadas em ocorrências de discursos. A quarta, por fim, é relacionada ao exame de aspectos pertinentes à decisão de vocês em participarem deste Curso.

Vamos conferir as atividades que serão realizadas?

Atividade 1: Caracterização das funções que um discurso pode ter e das dúvidas registradas durante a leitura do texto e dos comentários e destaques feitos por vocês (período previsto: das 19h30 às 20h10)

Para o encontro de hoje, vocês responderem a quatro questões relacionadas às funções do discurso. Nesta primeira atividade, as respostas que

vocês apresentaram serão avaliadas. O procedimento a ser realizado será o seguinte: um de vocês irá apresentar as respostas que construiu e será feita uma discussão a respeito dessas respostas, ok? Posteriormente, outras respostas que se distanciarem da primeira resposta a ser apresentada também serão examinadas. Só para lembrar, as perguntas são as seguintes:

a) Quais são as funções básicas de discursos?

b) Quais as características básicas de um discurso com função informativa?

c) Quais as características básicas de um discurso com função expressiva?

d) Quais as características básicas de um discurso com função diretiva?

Se vocês considerarem importante, vale a pena registrarem os exames que serão realizados coletivamente nos exercícios que vocês realizaram. A folha de exercícios (Anexo 1 da Unidade 2) será entregue para o professor ao final deste encontro.

Além de responder a essas perguntas relacionadas às funções de um discurso, vocês também listaram as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que julgaram pertinentes a respeito do texto. Também nesta atividade, nós iremos avaliar tais dúvidas, destaques e sugestões. O procedimento será semelhante: vocês destacarão o que registraram e será feita uma discussão coletiva a respeito disso. Lembrando, a "pergunta" que irá nos orientar nesta atividade é a seguinte:

e) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Atividade 2: Identificação da função do discurso apresentada em ocorrências de discursos (período previsto: das 20h10 às 20h40)

A segunda atividade do dia consiste em um exercício semelhante ao que vocês realizaram no primeiro encontro: identificar qual é a função apresentada em ocorrências de discursos e em descrever porque as ocorrências de discursos apresentam a função que vocês indicaram. Tais ocorrências estão apresentadas no Anexo 1 (páginas 3 a 4) desta unidade. O procedimento a ser realizado para este exercício é o seguinte: cada um de vocês irá fazer esse exercício individualmente (ele será mais breve do que os exercícios que fizemos no primeiro encontro, ok?). Posteriormente, um de vocês irá apresentar as respostas que construiu e elas serão examinadas coletivamente.

Atividade 3: Exame da identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções realizados no primeiro encontro (período previsto: das 20h40 às 21h00)

A terceira atividade do dia consiste em avaliar o quanto vocês conseguem aprimorar a identificação de funções em ocorrências de discursos. Vocês se lembram dos exercícios que realizaram em nosso primeiro encontro? Então, lá constavam alguns exercícios relacionados a esse "tema". Nesta terceira atividade, vocês realizarão novamente tal atividade (que também consta no Anexo 1, a partir da página 5), sem consultar a realização do exercício anterior. Tal como no exercício anterior, caberá a cada um de vocês identificar qual é a função apresentada em ocorrências de discursos e em descrever porque as ocorrências de discursos apresentam a função que vocês indicaram. Posteriormente, nós iremos avaliar coletivamente a resolução desses exercícios, ok?

Entretanto, esta terceira atividade só será realizada se sobrar tempo ao final de nosso encontro. Caso não haja tempo suficiente para realizarmos esta atividade (a terceira) e a quarta, nós iremos priorizar a quarta atividade. Que é a seguinte...

Atividade 4. Avaliação de aspectos relacionados à decisão de vocês em fazer o curso (período previsto: das 21h00 às 21h15)

Esta quarta atividade é aquela que, em tese, seria realizada no primeiro encontro, mas por alguns motivos, foi adiada para hoje. A descrição dessa atividade, tal como consta no Roteiro 1, é a seguinte: "Nossa última atividade do encontro de hoje será mais 'descontraída' que as anteriores. Nela, nós apenas iremos avaliar alguns aspectos relacionados à decisão de vocês em fazerem este Curso. Por exemplo: quais os assuntos que vocês gostam de conhecer a respeito? Por que vocês consideram que têm interesse por esses assuntos? Quais as razões pelas quais vocês decidiram fazer este Curso? Quais as expectativas de vocês em relação a ele? E, por fim, por que vocês consideram importante a apresentação dos comportamentos 'avaliar a confiabilidade de informações', 'avaliar a ocorrência de argumentos' e 'avaliar ocorrências de falácias de diferentes tipos'? Essas serão algumas das perguntas que orientarão este bate papo. A idéia é que, por meio dessa atividade, cada um de vocês conheça um pouco mais os interesses de seus colegas e o que, em algum grau, os influenciou a fazer este Curso".

Paula, Patrícia, Priscila e Pedro, bom trabalho, repleto de aprendizagens,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 3 - Em 29 de março de 2012 - em sala de aula)

Nome:

Atividade 2: Identificação da função do discurso apresentada em ocorrências de discursos

1. Leia os "discursos" (ou textos) abaixo e:

   1.a) indique qual deles apresenta a **função informativa**, **diretiva** e **expressiva**;

   1.b) no caso de um discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

   1.c) descreva porque o discurso tem a função que você indicou;

   1.d) no caso de um discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

   1.e) no caso de um discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

   1.f) no caso de um discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

a) *E de te amar assim, muito e amiúde / É que um dia em teu corpo de repente / Hei de morrer de amar mais do que pude*

b) "*Passe o sal, por favor.*"

c) *Belo Horizonte é a capital do estado de Minas Gerais*

2. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

2.a) indique qual(is) a(s) **função**(ões) **de discurso** que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

2.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

2.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

2.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

2.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

2.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

2.g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

A questão da saúde pública em Rondônia voltou a ser tema do discurso do pré-candidato do PMDB ao governo do Estado, Confúcio Moura. Depois de conversar extensivamente sobre o assunto com representantes do Sindicato dos Médicos de Rondônia e do Conselho Regional de Medicina, no início da semana que passou, Moura fechou a agenda na Região da Zona da Mata, no sábado (15) reforçando suas convicções de que é possível melhorar a saúde pública no Estado.

3. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

3.a) indique qual(is) a(s) **função**(ões) **de discurso** que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

3.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

3.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

3.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

3.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

3.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

3.g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

Preservar o meio ambiente é uma ameaça para o desenvolvimento sustentável.

DILMA ROUSSEFF

Anexo 1 (Unidade 3 - Em 29 de março de 2012 - em sala de aula)

Nome:

Atividade 3: Exame da identificação de ocorrências de discursos com diferentes funções realizados no primeiro encontro

4. Leia os "discursos" (ou textos) abaixo e:

4.a) indique qual deles apresenta a função informativa, diretiva e expressiva;

4.b) no caso de um discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

4.c) descreva porque o discurso tem a função que você indicou;

4.d) no caso de um discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

4.e) no caso de um discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

4.f) no caso de um discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

a) *Amor é fogo que arde sem se ver*

b) *A água ferve a 100º. C.*

c) *Apague a luz, por favor.*

5. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

5.a) indique qual(is) a(s) função(ões) de discurso que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

5.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

5.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

5.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

5.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

5.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

5.g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

Em pesquisa recente realizada pela ONU, foi averiguado que o Brasil é o país com mais alto índice de corrupção do mundo. Segundo tal pesquisa, cerca de 8% dos valores em impostos arrecadados em âmbito nacional tem destino desconhecido. Durante apresentação da pesquisa em Genebra, na Suiça, Andres de Mathieu, francês que coordenou a pesquisa, classificou a corrupção como um dos maiores males e terríveis problemas da atualidade e, referindo-se especificamente ao caso, ele destacou que há necessidade de serem criadas instituições e procedimentos para diminuição da corrupção.

6. Avalie o "discurso" (ou o texto) abaixo e:

6.a) indique qual(is) a(s) função(ões) de discurso que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

6.b) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

6.c) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

6.d) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

6.e) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

6.f) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

6.g) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele.

Estar preparado para a guerra é um dos meios mais eficazes de preservar a paz.

GEORGE WASHINGTON

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 4 (De 29 de março a 12 de abril de 2012 - em "casa")

IDENTIFICAÇÃO DO TIPO DE DISCURSO INFORMATIVO QUE OCORRÊNCIAS DE DISCURSO APRESENTAM

Pedro, Patrícia, Paulae Priscila, como vocês estão? Tudo bom? No nosso segundo encontro, foram caracterizadas cada uma das funções que um discurso pode ter. Essas funções são: a informativa, a expressiva e a diretiva. A caracterização dessas funções é importante porque, a partir disso, é mais fácil identificar a função que um discurso específico (uma ocorrência de um discurso) tem. E por que isso é importante? Porque avaliar um discurso envolve avaliá-lo a partir de critérios relacionados à função que ele apresenta. Como foi examinado em nosso segundo encontro, é viável que um discurso com função informativa seja avaliado por meio do quão confiável, verdadeiro e válido ele é. Mas avaliar a confiabilidade de um discurso expressivo ou diretivo não faz muito sentido, certo? É claro, é possível avaliar a confiabilidade das informações contidas em discursos expressivos e diretivos, mas para isso é preciso ter muito claro o que é um discurso informativo, expressivo e diretivo.

De acordo com o exame que realizamos no segundo encontro, um discurso é informativo quando a pessoa que fala ou escreve tem a intenção e produz, a partir de sua ação verbal, que: o ouvinte (ou leitor) esteja informado a respeito de fatos, objetos, a "realidade"; o ouvinte (ou leitor) esteja apto a examinar o grau de "verdade" do discurso; o ouvinte (ou leitor) esteja apto a lidar com a realidade a partir das informações lidas ou ouvidas. Já o discurso expressivo é aquele em que o falante ou escritor expressa seus sentimentos, emoções e disposições e modifica os sentimentos, emoções e disposições do ouvinte ou leitor. Por fim, o discurso diretivo é aquele em que o ouvinte ou escritor tem a pretensão de dirigir a ação de outra pessoa, e efetivamente dirige tal ação. Será que vocês já são capazes de identificar a função de ocorrências de discursos?

Mas, além de avaliar qual é a função de um discurso, há um outro nível de análise de um discurso. Esse outro nível de análise faz referência a: de qual o tipo de discurso que uma ocorrência de um discurso é? Mas, quais são os tipos de discursos? E quais as características de cada um desses tipos?

Vocês já leram um texto em que são indicados quais são os tipos de discursos e quais as características de cada um deles: as páginas 16 a 18 do texto *Funções do discurso e tipos de discursos informativos*, mas nós ainda não avaliamos as informações apresentadas neles. Para nosso próximo encontro, portanto, o objetivo consiste em distinguir os diferentes tipos de discursos informativos e identificar ocorrências de discursos relacionadas a cada um desses tipos.

Para concretizar tais objetivos, as atividades a serem realizadas são:

Atividade 1. Terminar exercícios iniciados no segundo encontro a respeito das funções do discurso

Em nosso segundo encontro, a terceira atividade consistia em refazer os exercícios relacionados à identificação das funções do discurso, que foram realizados em nosso primeiro encontro. Tal atividade foi planejada para ser realizada no segundo encontro, mas caso não houvesse tempo, ela deverá ser realizada para ser entregue em nosso terceiro encontro, que será realizado no dia 4 de abril. Lembrando, essa atividade consta no Anexo 1 da Unidade 3 (página 5 a 7).

Atividade 2. Identificar e caracterizar os tipos de discursos informativos

Vamos concretizar um pouco as informações a respeito dos tipos de discursos informativos que vocês leram no texto *Funções do discurso e tipos de discursos informativos*? Caso percebam a necessidade, vale reler as páginas 16 a 18 dele. Após, respondam as perguntas abaixo seqüencialmente (ou seja, após responderem uma pergunta, evitem corrigi-la após terem respondido às perguntas seguintes) e sem "copiarem" as informações apresentadas no texto, ok? As perguntas a serem respondidas são as seguintes:

a) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

b) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

c) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

d) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

e) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Para responderem tais perguntas, utilizem o Anexo 1 (página 4) desta Unidade.

Atividade 3: Identificação do tipo de discurso apresentado em ocorrências de discursos

Após terem respondido às perguntas acima, a atividade a ser realizada consistirá na identificação do tipo de discurso que ocorrências de discursos apresentam. Os exercícios a serem realizados constam no Anexo 1 (página 5 e 6).

Tragam esses exercícios em nosso próximo encontro, quando eles serão examinados. **IMPORTANTE:** evitem consultar, para realizar tais exercícios, outras fontes de informações que não aquelas que forem indicadas neste Curso, ok?

Atividade 4: Avaliação da função de algum discurso que vocês identificam em suas vidas profissional e cotidiana

Nesta quinta atividade, a atividade consistirá na identificação da função (informativa, expressiva e/ou diretiva) de um discurso específico. Observem que, diferentemente do exercício anterior, neste exercício deve ser avaliada qual é a função do discurso, e não o tipo de discurso, ok?

Há outra diferença neste exercício em relação aos demais exercícios que vocês já fizeram neste Curso. Em vez dos discursos serem apresentados pelo professor, são vocês quem irão identificar os discursos em suas vidas social ou acadêmica. Para isso, é necessário registrar algum discurso que vocês ouvem ou lêem (pode ser um discurso lido em um blog, em *sites* de redes sociais, em uma revista, em um texto acadêmico etc.; pode ser um discurso apresentado por um amigo, um professor, pai, mãe, colega de casa etc.). Também no Anexo 1 (página 7), consta um espaço e mais detalhes para vocês realizarem esse exame.

Atividade 5: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

Vocês se lembram de um exercício que vocês realizaram em nosso primeiro encontro, no qual foi solicitado a vocês indicarem os erros de raciocínio apresentados na descrição de uma entrevista coletiva em que o prefeito de uma cidade divulga que se candidatará à reeleição e no qual ele avalia algumas ações realizadas em sua gestão? A quinta – e última! - atividade a ser realizada para nosso terceiro encontro será desse tipo. Nas páginas 8 e 9 do Anexo 1, consta um debate (fictício) a respeito da redução da idade penal realizado na Câmara dos deputados. Identifiquem e

descrevam os erros de raciocínio lá apresentados, se é que há algum erro de raciocínio que alguém apresenta.

Assim como nos outros exercícios, há maiores detalhes a respeito do que precisará ser feito nos enunciados dos exercícios apresentados no Anexo 1.

OBSERVAÇÃO 1: Como vocês provavelmente perceberam, há muitas atividades a serem realizadas para nosso terceiro encontro. Não é que elas sejam exatamente extensas ou trabalhosas. Mas, mesmo assim, há necessidade de vocês programarem com antecedência a realização de tais exercícios. Fica a dica, ok?

OBSERVAÇÃO 2: Na semana que vem, por conta do feriado de Páscoa, não haverá encontro deste Curso. O próximo encontro será realizado no dia 12 de abril.

Desejo bons estudos a vocês, Priscila, Pedro, Paulae Patrícia. E, claro, um bom feriado!! Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 - Unidade 4 (De 29 de março a 12 de abril de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 2: Identificar e caracterizar os tipos de discursos informativos

1. Responda as perguntas abaixo:

a) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

b) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

c) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

d) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

e) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto (se houver necessidade, utilize o verso desta folha para registrarem suas dúvidas, destaques e comentários)

Atividade 3: Identificação do tipo de discurso apresentado em ocorrências de discursos

2. Avalie os três "discursos" (ou textos) abaixo e, para cada um deles:

2.a) indique de qual **tipo de discurso** (ou texto) informativo ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

2.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de texto que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

2.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

2.d) descreva porque o discurso é do tipo que você indicou.

a) *O planalto central do Brasil desce, nos litorais do Sul, em escarpas inteiriças, altas e abruptas. Assoberba os mares; e desata-se em chapadões nivelados pelos visos das cordilheiras marítimas, distendidas do Rio Grande a Minas. Mas ao derivar para as terras setentrionais diminui gradualmente de altitude, ao mesmo tempo que descamba para a costa oriental em andares, ou repetidos socalcos, que o despem da primitiva grandez afastando-o consideravelmente para o interior.*

b) *As manchas dos juazeiros tornaram a aparecer. Fabiano aligeirou o passo, esqueceu a fome, a canseira e os ferimentos. As alpercatas dele estavam gastas nos saltos, e a embira tinha-lhe aberto entre os dedos rachaduras muito dolorosas. Os calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam.*

c) *A teoria da evolução das espécies tem sido comprovada por diversos fatos. Alguns deles são relacionados a fatos paleontológicos, que consistem em evidências dessa teoria, ao mesmo tempo que contrariam a teoria criacionista. Um desses fatos é a descoberta de formas fósseis, atualmente extintas, que contraria a idéia da imutabilidade das espécies. Além disso, existem fósseis intermediários, com características de dois grupos atuais. Um exemplo disso é o fóssil do* Archeopterix. *Considerada a primeira ave, esse fóssil ainda apresenta escamas na cabeça, dentes, garras e cauda com ossos, apesar de já apresentar asas e penas.*

3. Avalie o "discurso" (ou texto) abaixo e:

3.a) indique de qual **tipo de discurso** (ou texto) **informativo** ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

3.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de discurso (ou texto) que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

3.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

3.d) descreva porque o discurso é do(s) tipo(s) que você indicou

A navegação ainda é dificultada pela extrema irregularidade do regime fluvial em clima tropical do Brasil. Na estação das chuvas, as águas se avolumam e tomam caráter semitorrencial; na seca, pelo contrário, o leito do rio fica meio descoberto, as rochas do fundo afloram na superfície, semeando o percurso de obstáculos perigosos, não raro intransponíveis, e as águas não dão mais calado nem para embarcações reduzidas.

Atividade 4: Avaliação da <u>função</u> de discurso apresentado em algum discurso que vocês identificam em suas vidas profissional ou cotidiana

6. Registre a ocorrência de algum discurso com o qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser um discurso que sua mãe ou seu pai apresentem, algum amigo, algum professor. Pode ser um discurso que você identifica ao ler algum *blog* ou a notícia de alguma revista etc. Tente escolher, claro, algum discurso cuja <u>função</u> não seja tão óbvia. Após o registro desse discurso, realize os seguintes processos:

    6.a) caracterize, de maneira geral, qual o **contexto** em que o discurso foi apresentado;

    6.b) indique qual(is) a(s) **função**(ões) **de discurso** que ele tem (informativa, diretiva ou expressiva);

    6.c) no caso do discurso apresentar mais de uma função, sublinhe as partes relativas a cada uma das funções que você indicou, indicando qual função faz referência a cada parte que você sublinhou;

    6.d) indique se alguma das funções é predominante em relação às outras;

    6.e) descreva porque o discurso tem a(s) função(ões) que você indicou;

    6.f) no caso do discurso apresentar a função informativa, escreva a informação que ele apresenta;

    6.g) no caso do discurso apresentar a função diretiva, escreva a ação dirigida por ele;

    6.h) no caso do discurso apresentar a função expressiva, escreva a emoção suscitada por ele;

Atividade 5: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

7. Temas polêmicos como "eutanásia", "futebol", "descriminalização ou legalização das drogas", assuntos que envolvem mudanças em valores sociais etc. tendem a produzir, em geral, discussões acirradas. Entretanto, tais discussões nem sempre constituem um "primor" em relação aos raciocínios apresentados pelos debatedores. Abaixo, você encontra um texto em que discussões como essas podem ser observadas. Leia o texto (fictício) a seguir e:

   7.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar;

   7.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

   7.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

   7.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

   Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha para responder a tais questões.

Redução da idade penal – avanço ou retrocesso?

A idade penal consiste na idade mínima na qual um indivíduo é juridicamente responsável por seus atos e, portanto, pode ser preso caso pratique algum crime. No Brasil, a idade penal é de 18 anos. Antes disso, nenhum jovem pode ser preso. Mas há uma discussão a respeito disso: deve a idade penal permanecer aos 18 anos? Ou ela deve ser diminuída para 16 anos?

A redução da idade penal de 18 para 16 anos foi discutida recentemente no Congresso Nacional, após uma solicitação feita pelo líder da bancada governista. As opiniões foram as mais divergentes possíveis e nenhuma decisão a respeito do tema discutido foi tomada.

Uma das opiniões mais firmes foi a do deputado Roberto Anhangüera: "Estão equivocados os argumentos que indicam a necessidade de reduzir a idade penal. No Código penal brasileiro, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, está muito claro que a idade penal é de 18 anos. Por que mudar isso agora?"

A opinião apresentada pelo deputado foi rapidamente rechaçada por Paulo Rodrigues, da bancada governista: "O senhor está equivocado, senhor deputado. O senhor só é a favor da manutenção da idade penal em 18 anos por que faz parte desse partido esquerdista, que sempre tende a proteger os meliantes e os desocupados".

A partir desse momento, os argumentos favoráveis à redução da idade penal ganharam voz no Congresso Nacional. Gilberto Fernandes, por exemplo, destacou: "Devemos, sim, reduzir a idade penal de 18 para 16 anos. Na Rússia, após a diminuição da idade penal de 18 para 15 anos, a quantidade de assaltos praticados por jovens dessa faixa etária diminui em mais de 20%".

Com evidentes sinais de nervosismo, Ricardo Feltrin foi enfático: "A idade penal não deve ser diminuída. Para isso, cito pesquisa recente realizada pelo Instituto CNT Sensus. De acordo com tal pesquisa, 65% dos

brasileiros são contrários à redução da idade penal. Por que, então, irmos contra a opinião pública brasileira?"

O argumento apresentado por ele foi reforçado pela opinião de Francisco Souza: "Concordo com o senhor, deputado Ricardo Feltrin: no Brasil, a idade penal não deve ser diminuída. Se for diminuída, em breve estaremos discutindo neste plenário a liberação do trabalho infantil e a pena de morte para jovens que cometem crimes."

Após tal discussão, a sessão plenária foi encerrada sem que os deputados chegassem a um consenso.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 5 (Em 12 de abril de 2012 - em sala de aula)

QUAL A FUNÇÃO DO DISCURSO APRESENTADO EM OCORRÊNCIAS DE DISCURSOS APRESENTADOS EM CONTEXTOS ACADÊMICO, PROFISSIONAL E COTIDIANO? E DE QUAL TIPO DE DISCURSO SÃO AS OCORRÊNCIAS DE DISCURSOS APRESENTADAS EM DIFERENTES "ESFERAS" DA NOSSAS VIDAS?

Como lidar com os discursos com os quais, nós, Paula, Pedro, Priscila e Patrícia, entramos em contato? Será que podemos "sair por aí" avaliando qualquer discurso por meio de qualquer critério? Ou será que avaliar um discurso envolve identificar qual a função que tal discurso apresenta? Será que avaliar as informações de um artigo acadêmico, por exemplo, pode ser feito da mesma maneira que avaliar um poema? Pelo que nós examinamos, parece que não! Um discurso precisa ser avaliado de acordo com as características do próprio discurso. E, entre tais características, aquela que parece ser mais indicativa do critério a ser utilizado para avaliar um discurso consiste na **função** que esse discurso tem. Se o discurso consistir em uma informação, ele pode ser avaliado a partir de critérios como confiabilidade, validade, solidez etc. Se o discurso for expressivo, avaliá-lo pode envolver atribuir um valor ao discurso. Se o discurso for uma ordem ou uma solicitação, ou seja, se o discurso for diretivo, só é possível avaliá-lo a partir de perguntas como "será que essa ordem ou solicitação é razoável? Ou não?". Para identificar o critério a ser utilizado para avaliação de um discurso, é necessário, portanto, identificar a função que é apresentada pelo discurso.

É por essa razão que há necessidade de muita clareza acerca de quais são as características básicas das três funções básicas que um discurso pode ter: informativa, expressiva e diretiva. Relembrando, um discurso é informativo se a pessoa que fala ou escreve tem a intenção de informar algo a respeito de algum aspecto do mundo para quem ouve ou lê. E o resultado produzido pela ação verbal dessa pessoa consiste, principalmente, no aumento de informação da pessoa que lê ou ouve algo acerca do "aspecto do mundo" (ou fenômeno; ou, ainda, o objeto) que é tratado na informação. Um discurso expressivo é aquele no qual o falante ou escritor expressa seus sentimentos, emoções e disposições e, como resultado, modifica os sentimentos, as emoções e as disposições de quem o ouve ou o lê. Por fim, o

discurso diretivo consiste naquele discurso em que as ações de quem ouve ou lê são dirigidas pelas ações verbais de quem fala ou escreve.

Mas há ainda outro tipo de característica de um discurso que é necessário identificar para avaliar um discurso: **o tipo de discurso**. Há, pelo menos, três tipos básicos de discursos indicados no texto que vocês leram entre o nosso segundo encontro e o encontro de hoje. Vocês se lembram quais são esses tipos de discursos? E o que os define? O objetivo do encontro de hoje consiste em caracterizarmos os três tipos básicos de discursos. E, após termos feito tal caracterização, vale a pena examinarmos o quanto nós conseguimos identificar o tipo de discurso apresentado em ocorrências específicas de discursos.

As atividades que serão realizadas no encontro de hoje, é claro, são orientadas para a consecução desses objetivos. Mas realizaremos outras atividades cuja função é finalizarmos o exame a respeito das funções do discurso. Mas vamos ao que interessa:

Atividade 1. Conferir "correção" dos exercícios realizados e avaliar possíveis dúvidas (período previsto: das 19h25 às 19h40)

Antes de começarmos as atividades que são mais diretamente relacionadas aos objetivos de nosso encontro, nós iremos avaliar alguns exercícios que vocês já fizeram e já entregaram ao professor, que os devolverá. A idéia dessa primeira atividade consiste em uma conferência ou avaliação dos exercícios feitos e dos comentários que o professor apresentou em tais exercícios (que são os exercícios da Unidade 2 e parte dos exercícios da Unidade 3).

Caso vocês tiverem alguma dúvida a respeito de algum comentário do professor, é esse o momento para tais dúvidas serem tiradas. Mas, se vocês considerarem que já tem a clareza necessária para responder aos comentários feitos pelo professor, vamos adiante...

Atividades a respeito das funções de um discurso

Atividade 2. Conferir a re-avaliação que vocês fizeram dos exercícios feitos em nosso primeiro encontro (período previsto: das 19h40 às 20h10)

Entre os exercícios que vocês fizeram para o encontro de hoje, um deles consistiu em refazer alguns dos exercícios que vocês fizeram em nosso primeiro encontro. Esse era, na verdade, um exercício que foi planejado para ser realizado em nosso segundo encontro, mas ficou para "casa". Tal exercício era relacionado à identificação da <u>função do discurso</u> apresentados em ocorrências de discursos.

Será que houve modificações entre o primeiro encontro e agora? Houve avanços? Retrocessos? A segunda atividade de hoje consistirá nessa avaliação. Cada um de vocês irá ler a resolução dos exercícios e, coletivamente, a resolução dos exercícios feitos será avaliada.

Atividade 3. Conferir a função da ocorrência de um discurso registrado em seus contextos acadêmico, profissional e cotidiano (período previsto: das 20h10 às 20h40)

Ainda em relação às funções de um discurso, como atividade a ser realizada para este encontro (a Atividade 4 da Unidade 4), vocês registraram a ocorrência de algum discurso com o qual entraram em contato em alguma "esfera" de suas vidas. Algo que seu pai falou, algum amigo, namorad@, professor etc. Qual a função que a ocorrência de tal discurso apresenta?

As respostas que vocês apresentaram a essas perguntas serão objeto de exame desta terceira atividade. Cada um de vocês irá ler o discurso que registrou e o exame que fez de tal discurso. Coletivamente, o registro e o exame serão avaliados.

Atividades a respeito dos tipos de discurso

Atividade 4. Caracterização dos tipos de discursos informativos (período previsto: das 20h40 às 21h00)

Ah, agora sim iremos discutir o assunto que nos interessa no encontro de hoje: os tipos de discursos! Entre o nosso primeiro encontro, vocês leram o texto *Funções do discurso e tipos de discursos informativos*. As últimas páginas desse texto eram relacionadas aos tipos básicos de discurso. Tal parte consistia na seção intitulada *Tipos de discursos informativos: narração, descrição e dissertação,* apresentada nas páginas 16 a 18 do texto.

Após a leitura (e, quem sabe, releitura) dessas poucas páginas, vocês responderam a algumas perguntas relacionadas ao "tema" dele. Nesta atividade, as respostas que vocês construíram serão avaliadas. O procedimento a ser realizado será o seguinte: cada um de vocês irá apresentar as respostas que construíram e será feita uma discussão a respeito dessas respostas, ok? Só para lembrar, as perguntas são as seguintes:

a) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

b) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

c) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

d) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

e) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Se vocês considerarem importante, vale a pena registrarem os exames que serão realizados coletivamente nos exercícios que vocês realizaram. Mas, **IMPORTANTE: evitem apagar as respostas que vocês já construíram**, ok? **Caso queiram corrigir as respostas que apresentaram, façam isso de modo a deixar bem claro no que consistia as respostas que vocês fizeram em "casa" e durante a discussão**, ok?

Atividade 5. Conferir a identificação do tipo de discurso que ocorrências de discursos são (período previsto: das 21h00 às 21h30)

Haja atividade no encontro de hoje... Vocês também fizeram, para este encontro, um exercício em que precisaram identificar o tipo de discurso que algumas ocorrências de discurso apresentam (esse era a Atividade 3 da Unidade 4). Tal como na atividade anterior, cada um de vocês irá ler a resolução dos exercícios e, coletivamente, a resolução do exercício será avaliada.

Atividades a respeito do que é um argumento e de quais são suas partes constituintes

Atividade 6. Início de um exercício a respeito das características de um argumento e de algumas de suas partes constituintes (período previsto: a ser avaliado)

Última atividade do encontro de hoje, eu juro!!! Se sobrar tempo (é esperado que sobre pelo menos alguns minutos), será realizada a sexta atividade de nosso encontro. Ela consiste em algumas perguntas e exercícios (apresentados no Anexo 1) relacionados ao próximo exame que será realizado neste Curso: o que é um argumento e quais as partes que constituem um argumento.

Mas a realização dessa atividade dependerá do tempo que tivermos ao final do encontro. Para isso, ao longo do encontro, nós avaliaremos se o encontro terminará às 21h15 ou às 21h45, ok?

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 Unidade 5 (Em 12 de abril de 2012 - em sala de aula)

EXERCÍCIOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DE UM ARGUMENTO E DE CADA UMA DE SUAS PARTES CONSTITUINTES E À IDENTIFICAÇÃO DESSAS PARTES EM OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS

Nome:

1. Quais as características de um argumento? Ou de maneira geral, o que você sabe a respeito de um argumento?

2. Avalie os "discursos" abaixo e:

2.a) circule os discursos que você considera que sejam argumentos;

2.b) descreva o motivo pelo qual você considerou ou não considerou como argumentos os discursos abaixo, caso você consiga identificar tal motivo.

a) **"***Ele está vivo... está respirando!"*

b) **"***Meu despertador não funcionou. Meu carro não deu a partida. Foi por isso, portanto, que eu cheguei atrasado ao trabalho hoje."*

c) *"Pessoas talentosas como você deveriam receber uma educação superior. Vá para a faculdade!"*

d) *"O triângulo ABC é eqüiângulo. Portanto, cada um de seus ângulos internos mede 60 graus."*

e) *"Nos Estados Unidos, muitas pessoas não sabem se o seu país apóia ou se opõe ao governo da Nicarágua."*

f) *"Um ataque direto teria sido suicida. Nós estávamos superados em número e em armas pelo inimigo e suas tropas estavam constantemente sendo reforçadas enquanto as nossas forças estavam diminuindo."*

3. Quais são os componentes básicos de um argumento?

4. Considerando a "conclusão" como um dos componentes básicos de um argumento, no que consiste a conclusão de um argumento?

5. Considerando as "premissas" como um dos componentes básicos de um argumento, no que consiste uma premissa de um argumento?

6. Leia com atenção os discursos abaixo e:

6.a) indique se os discursos são ou não argumentos;

6.b) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) conclusão(ões) do argumento;

6.c) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) premissa(s) do argumento.

Observação: em cada exercício, constam espaços para você registrar as premissas e a conclusão dos "argumentos". Entretanto, a quantidade de espaços pode não corresponder necessariamente à quantidade de premissas e conclusões existentes, ok?

a) *Todo gato é mamífero* *Miau é um gato* *Logo, Miau é mamífero*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

b) *Pessoas que fumam não passam dos 80 anos.* *Seu José fuma.* *Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos.*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

c) *Os advogados são, em geral, pessoas muito ricas. O pai do Guilherme é advogado. É por isso que ele deve ser tão rico.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

d) *Desde que a Filosofia Política é um ramo da Filosofia, até a explicação mais provisória do que é a Filosofia Política não pode dispensar uma explicação, por mais provisória que seja, do que a Filosofia é.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

e) *Os países da África são os países que mais tem crescido recentemente. O PIB de Angola, por exemplo, cresceu 15% em 2011. Já o de Uganda chegou a crescer 22%.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

f) *A instituição do longo aprendizado não é favorável à formação de jovens para a indústria. Um jornaleiro, que trabalha por peça, é provavelmente ativo, porque extrai o benefício de todos os esforços resultantes de sua atividade. Um aprendiz é provavelmente preguiçoso, e quase sempre o é, porque não tem qualquer interesse imediato em outra coisa.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

g) *...dizem-nos que esse Deus, que prescreve a indulgência e o perdão para todas as faltas, não exerce nem uma nem outra coisa, mas faz exatamente o oposto; então, um castigo que vem no fim de todas as coisas, quando o mundo está irremediavelmente perdido, não pode ter como objetivo aperfeiçoar ou dissuadir; é, portanto, pura vingança*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 6 – ATUALIZADA (De 12 a 19 de abril de 2012 - em "casa")

INÍCIO DA CARACTERIZAÇÃO DO QUE É UM ARGUMENTO E DE SUAS PARTES CONSTITUINTES

Paula, Priscila, Patrícia e Pedro, tudo legal com vocês? Os objetivos dos três primeiros encontros deste Curso consistiram em "distinguir as funções de um discurso" e "distinguir os tipos de discursos informativos". A partir do quarto encontro, nós começaríamos a caracterizar um tipo específico de discurso, os **argumentos**. Mas, como no terceiro encontro, o exame que fizemos a respeito das funções do discurso preencheu todo o encontro, e não houve tempo para que examinássemos os três tipos de discursos informativos (narração, descrição e dissertação), nós vamos deixar a caracterização do que é um argumento mais para frente.

Mas, ainda assim, para o próximo encontro, nós faremos um exercício já relacionado ao exame do que é um argumento, ainda que leve certo tempo para que nós efetivamente examinemos no que consiste tal tipo de construção discursiva, ok?

Nesse sentido, a atividade a ser realizada para o quarto encontro de nosso Curso terá como orientação básica as seguintes perguntas: O que é um argumento? Quais suas características básicas? Quais as partes componentes de um argumento? E quais as características dessas partes constituintes de um argumento?

Para responder a tais perguntas, apenas uma atividade será realizada até nosso próximo encontro. Essa atividade é a seguinte:

Atividade 1. Realizar exercícios entregues no 3º. encontro a respeito de argumentos e de suas partes constituintes

No terceiro encontro deste Curso, a sexta atividade que seria realizada consistia em um conjunto de exercícios a respeito de argumentos. Esses exercícios são apresentados no Anexo 1 da Unidade 5. É esse o exercício que deverá ser realizado para nosso próximo encontro. Vocês já o receberam em mãos em nosso último encontro, mas, por via das dúvidas, ele também consta como anexo a este roteiro de trabalho.

IMPORTANTE: por gentileza, evitem consultar fontes de informações que não as que estão sendo utilizadas neste Curso para fazer esses exercícios.

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 5 - Em 12 de abril de 2012 - em sala de aula)

EXERCÍCIOS RELATIVOS ÀS CARACTERÍSTICAS DE UM ARGUMENTO E DE CADA UMA DE SUAS PARTES CONSTITUINTES E À IDENTIFICAÇÃO DESSAS PARTES EM OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS

Nome: _____

1. Quais as características de um argumento? Ou de maneira geral, o que você sabe a respeito de um argumento?

2. Avalie os "discursos" abaixo e:

2.a) circule os discursos que você considera que sejam argumentos;

2.b) descreva o motivo pelo qual você considerou ou não considerou como argumentos os discursos abaixo, caso você consiga identificar tal motivo.

a) **"***Ele está vivo... está respirando!"*

b) **"***Meu despertador não funcionou. Meu carro não deu a partida. Foi por isso, portanto, que eu cheguei atrasado ao trabalho hoje."*

c) *"Pessoas talentosas como você deveriam receber uma educação superior. Vá para a faculdade!"*

d) *"O triângulo ABC é eqüiângulo. Portanto, cada um de seus ângulos internos mede 60 graus."*

e) *"Nos Estados Unidos, muitas pessoas não sabem se o seu país apóia ou se opõe ao governo da Nicarágua."*

f) *"Um ataque direto teria sido suicida. Nós estávamos superados em número e em armas pelo inimigo e suas tropas estavam constantemente sendo reforçadas enquanto as nossas forças estavam diminuindo."*

3. Quais são os componentes básicos de um argumento?

4. Considerando a "conclusão" como um dos componentes básicos de um argumento, no que consiste a conclusão de um argumento?

5. Considerando as "premissas" como um dos componentes básicos de um argumento, no que consiste uma premissa de um argumento?

6. Leia com atenção os discursos abaixo e:

6.a) indique se os discursos são ou não argumentos;

6.b) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) conclusão(ões) do argumento;

6.c) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) premissa(s) do argumento.

Observação: em cada exercício, constam espaços para você registrar as premissas e a conclusão dos "argumentos". Entretanto, a quantidade de espaços pode não corresponder necessariamente à quantidade de premissas e conclusões existentes, ok?

a) *Todo gato é mamífero* *Miau é um gato* *Logo, Miau é mamífero*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

b) *Pessoas que fumam não passam dos 80 anos.* *Seu José fuma.* *Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos.*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

c) *Os advogados são, em geral, pessoas muito ricas. O pai do Guilherme é advogado. É por isso que ele deve ser tão rico.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

d) *Desde que a Filosofia Política é um ramo da Filosofia, até a explicação mais provisória do que é a Filosofia Política não pode dispensar uma explicação, por mais provisória que seja, do que a Filosofia é.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

e) *Os países da África são os países que mais tem crescido recentemente. O PIB de Angola, por exemplo, cresceu 15% em 2011. Já o de Uganda chegou a crescer 22%.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

f) *A instituição do longo aprendizado não é favorável à formação de jovens para a indústria. Um jornaleiro, que trabalha por peça, é provavelmente ativo, porque extrai o benefício de todos os esforços resultantes de sua atividade. Um aprendiz é provavelmente preguiçoso, e quase sempre o é, porque não tem qualquer interesse imediato em outra coisa.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

g) *...dizem-nos que esse Deus, que prescreve a indulgência e o perdão para todas as faltas, não exerce nem uma nem outra coisa, mas faz exatamente o oposto; então, um castigo que vem no fim de todas as coisas, quando o mundo está irremediavelmente perdido, não pode ter como objetivo aperfeiçoar ou dissuadir; é, portanto, pura vingança*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 7 (Em 19 de abril de 2012 - em sala de aula)

CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE DISCURSO (NARRATIVO, DESCRITIVO E DISSERTATIVO) E IDENTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE DISCURSOS APRESENTADOS POR OCORRÊNCIAS ESPECÍFICAS DE DISCURSOS

Boa noite, Patrícia, Paula, Priscila e Pedro. Como vocês estão? Tudo bom? Neste Curso, estamos realizando uma trajetória para delimitar muito bem no que consiste uma informação para podermos, com base nisso, avaliarmos ocorrências de informações de diferentes tipos com as quais nós iremos lidar. No encontro passado, nossos esforços foram orientados para a distinção e caracterização das três funções do discurso: as funções informativa, expressiva e diretiva. Nós também iríamos examinar no que consistiam os três tipos de discursos (ou textos) informativos: a narração, a descrição e a dissertação. Caracterizar, de maneira bem precisa, no que consiste esses três tipos de discursos parece pertinente, pois isso tende a aumentar a probabilidade de que nós identifiquemos ocorrências específicas de discursos de cada um desses tipos e possamos, a partir disso, avaliá-los de acordo com tais características. Nesse sentido, é importante definirmos tais tipos de discursos por meio de seus aspectos nucleares (e não secundários) e por meio de definições que não sejam redundantes. Desse raciocínio, surge a pergunta: o que, afinal de contas, caracteriza cada um desses tipos de discursos?

É esse o objetivo do encontro de hoje. Para isso, iremos examinar alguns exercícios que você tinham feito, inicialmente, para serem avaliados no encontro passado. Lembram daquela atividade, em que vocês tiveram que indicar se alguns discursos eram narrativos, dissertativos ou descritivos? Esse exercício será examinado hoje. Haverá ainda outro exercício da mesma natureza, que será realizado para consolidar ainda mais as aprendizagens relativas à identificação dos tipos de discursos. Ok?

Vamos caracterizar que atividades são essas?

Atividade 1. Conferir "correção" dos exercícios realizados e avaliar possíveis dúvidas (período previsto: das 19h25 às 19h40)

Como será praxe aqui neste Curso, antes de começarmos as atividades que são mais diretamente relacionadas aos objetivos de cada

encontro, nós iremos avaliar alguns exercícios que vocês já fizeram e já entregaram ao professor, que os devolverá. A idéia dessa primeira atividade consiste em uma conferência ou avaliação dos exercícios feitos e dos comentários que o professor apresentou em tais exercícios (que são os exercícios da Atividade 3 da Unidade 3).

Caso vocês tiverem alguma dúvida a respeito de algum comentário do professor, é esse o momento para tais dúvidas serem tiradas. Mas, se vocês considerarem que já têm a clareza necessária para responder aos comentários feitos pelo professor, seguiremos em frente.

Atividades a respeito dos tipos de discurso

Atividade 2. Caracterização dos tipos de discursos informativos (período previsto: das 19h40 às 20h05)

A partir dessa atividade, começaremos mais diretamente a nos orientarmos para o objetivo de nosso encontro: distinguir os tipos de discursos e identificar ocorrências de cada um desses discursos! Para o encontro passado, vocês responderam a algumas perguntas relacionadas a cada um desses tipos de discursos. Nesta atividade, as respostas que vocês construíram serão avaliadas. O procedimento a ser realizado será o seguinte: um de vocês irá apresentar as respostas que construiu e será feita uma discussão a respeito dessas respostas, ok? Os demais colegas irão indicar os aspectos de sua própria resposta que foram semelhantes ou que se distanciaram da resposta apresentada pelo colega. Só para lembrar, as perguntas são as seguintes:

a) Quais são os tipos básicos de discursos informativos?

b) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "narração"?

c) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "descrição"?

d) Quais as características básicas de um discurso informativo do tipo "dissertação"?

e) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Se vocês considerarem importante, vale a pena registrarem os exames que serão realizados coletivamente nos exercícios que vocês realizaram. Mas, **IMPORTANTE: evitem apagar as respostas que vocês já construíram**,

ok? **Caso queiram corrigir as suas respostas, façam isso de modo a deixar bem claro no que consistia as respostas que vocês fizeram em "casa" e durante a discussão**, ok?

Atividade 3. Conferir a identificação do tipo de discurso que ocorrências de discursos são (período previsto: das 20h05 às 20h30)

Para o encontro passado, vocês também tinham feito um exercício em que precisaram identificar o tipo de discurso que algumas ocorrências de discurso apresentam (esse era a Atividade 3 da Unidade 4). Tal como na atividade anterior, algum de vocês irá ler a resolução dos exercícios e, coletivamente, a resolução do exercício será avaliada.

Atividade 4. Refazer e examinar exercícios acerca dos tipos de discursos, feitos no primeiro encontro (período previsto: das 20h30 às 21h15)

A quarta e última atividade do encontro de hoje consistirá em refazer os exercícios feitos no primeiro encontro de nosso curso a respeito dos tipos de discursos. Provavelmente, a resolução de tais exercícios será muito diferente. Nós já teremos examinado as respostas que vocês apresentaram a um conjunto de perguntas a respeito dos tipos de discursos. Já teremos também examinado os exercícios que vocês fizeram a respeito desse mesmo tema.

No Anexo 1, constam os exercícios a serem feitos. Após a realização deles, nós iremos avaliá-los coletivamente, ok?

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 7 - em 19 de abril de 2012 - em sala de aula)

EXERCÍCIOS RELATIVOS AOS TIPOS DE DISCURSOS INFORMATIVOS: NARRAÇÃO, DESCRIÇÃO E DISSERTAÇÃO

Nome:

1. Avalie os três "discursos" (ou textos) abaixo e, para cada um deles:

1.a) indique de qual tipo de discurso (ou texto) informativo ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

1.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de texto que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

1.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

1.d) descreva porque o discurso é do tipo que você indicou.

a) *A noite se antecipou. Os homens ainda não a esperavam quando ela desabou sobre a cidade em nuvens carregadas. Ainda não estavam acesas as luzes do cais, no Farol das Estrelas não brilhavam ainda as lâmpadas pobres que iluminavam os copos de cachaça, muitos saveiros ainda cortavam as águas do mar, quando o vento trouxe a noite de nuvens pretas.*

b) *O Cristo Redentor é um monumento retratando Jesus Cristo, localizado no bairro do Alto da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Situa-se no topo do Morro do Corcovado, a 709 metros acima do nível do mar. É um símbolo do cristianismo e um dos ícones mais conhecidos internacionalmente do Rio de Janeiro e do Brasil. Dos seus 38 metros, oito estão no pedestal e trinta na estátua, tornando-a a segunda maior escultura de Cristo no mundo, atrás apenas da Estátua de Cristo Rei, na Polônia.*

c) *O homem é um ser natural, isto é, ele é um ser que faz parte integrante da natureza; não se poderia conceber o conjunto da natureza sem nela inserir a espécie humana. Ao mesmo tempo em que se constitui em ser natural, o homem diferencia-se da sua natureza, que é, como diz Marx, o "corpo inorgânico do homem"; para sobreviver ele precisa com ela se relacionar já que dela provêm as condições que lhe permitem perpetuar-se enquanto espécie. Não se pode, portanto, conceber o homem sem a natureza e nem a natureza sem o homem.*

2. Avalie o "discurso" (ou texto) abaixo e:

2.a) indique de qual tipo de discurso (ou texto) informativo que ele é (narrativo, descritivo ou dissertativo);

2.b) no caso do discurso (ou texto) ser de mais de um tipo, sublinhe as partes relativas a cada um dos tipos de discurso (ou texto) que você indicou, indicando de qual tipo de texto é cada uma das partes que você sublinhou;

2.c) indique se algum tipo de texto é predominante em relação aos outros;

2.d) descreva porque o discurso é do tipo que você indicou

No final de 1916, muitas das forças em guerra passavam por um momento de descontentamento tão generalizado que havia a possibilidade de motins. O número de baixas aumentava, as trincheiras no inverno tornavam-se abomináveis e uma vitória absoluta há não parecia ao alcance de nenhuma das partes. O moral baixo das forças armadas contaminava a população civil, e as cartas escritos pelos soldados – mesmo quando censuradas – aumentavam ainda mais as dúvidas em seus lares. O primeiro exército a desintegrar-se poderia determinar o resultado da guerra.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 8 (De 19 a 26 de abril de 2012 - em "casa")

CARACTERIZAR O QUE É UM ARGUMENTO E SUAS PARTES CONSTITUINTES

Paula, Priscila, Patrícia e Pedro, tudo legal com vocês? Entre os múltiplos tipos de informações existentes (explicações, definições, narrações etc.), um dos tipos mais importantes são os **argumentos**. Tal tipo de construção é importante, entre outros aspectos, pela multiplicidade de situações em que eles precisam ser utilizados por uma pessoa e pela quantidade de ocasiões em que as pessoas têm contato com tal tipo de construção. Por sorte, já há muito conhecimento produzido a respeito do que constitui um argumento. Mas, lamentavelmente, tal conhecido nem sempre é examinado com a freqüência e a profundidade necessária. Dessa forma, o conhecimento que as pessoas têm a respeito do que é um argumento e de quais são os meios para avaliá-lo consistem em conhecimento de senso-comum. Às vezes, até intuitivo. Um estudo a respeito do que é um argumento é, portanto, muito necessário. Principalmente neste Curso, cujo objetivo principal consiste no desenvolvimento do processo denominado *avaliar a confiabilidade de informações*. Sendo os argumentos um dos tipos mais importantes de informações, não poderíamos deixar de examinar no que consiste esse tipo de construção.

As atividades a serem realizadas para o quarto encontro de nosso Curso terão como orientação básica as seguintes perguntas: O que é um argumento? Quais suas características básicas? Quais as partes componentes de um argumento? E quais as características dessas partes constituintes de um argumento?

Para responder a tais perguntas, três atividades serão realizadas até nosso próximo encontro. Essas atividades são as seguintes:

Atividade 1. Leitura de um texto a respeito das características de um argumento e de suas partes constituintes

A primeira atividade a ser realizada para o quinto encontro de nosso Curso consiste na leitura de um texto. Ele é intitulado *Características de um argumento e de suas partes constituintes*. Esse texto foi baseado em partes de dois capítulos distintos. São eles:

(1) Navega, S. (2005) Entendendo o que são argumentos. Em: S. Navega. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 31-51). São Paulo: Publicações Intelliwise.

(2) Mortari, C. A. (2001) Introdução e Lógica e argumentos. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 1-30). São Paulo: Unesp.

Leiam com atenção ao texto solicitado, sempre observando os objetivos de "caracterizar o que é um argumento" e "caracterizar cada uma das partes constituintes de um argumento".

Atividade 2. Responder perguntas a respeito do que constitui um argumento e de quais são suas partes constituintes

A segunda atividade a ser realizada consiste em responder a algumas perguntas a respeito do texto lido. Utilizem as páginas 3 e 4 do anexo a este roteiro de trabalho (Unidade 8) para responderem às perguntas propostas. Tal anexo, após respondido, será examinado e entregue em nosso próximo encontro. As perguntas são as seguintes:

a) O que é um argumento? Quais são as características básicas de um argumento?

b) Quais são os componentes básicos de um argumento?

c) No que consiste a premissa de um argumento? Quais são suas características básicas?

d) No que consiste a conclusão de um argumento? Quais são suas características básicas?

e) O que é uma sentença? O que é uma proposição? Quais as diferenças entre esses dois conceitos?

f) As premissas e a conclusão de um argumento são melhor caracterizadas como sentenças ou como proposições? Fundamente sua resposta.

g) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Lembrem de responderem às perguntas seqüencialmente (ou seja, após responderem uma pergunta, evitem corrigi-la após terem respondido às perguntas seguintes) e sem "copiarem" as informações apresentadas no

texto. Também evitem consultar, para realizar tais exercícios, outras fontes de informações que não aquelas indicadas neste Curso.

Atividade 3. Exercícios – distinguir ocorrências de argumentos de outros tipos de discursos e identificar as premissas e a conclusão de ocorrências de argumentos

Lembram daquela atividade que foi feita entre nosso terceiro e quarto encontros, na qual vocês precisaram indicar quais dos discursos apresentados consistiam em argumentos e indicar quais eram as premissas e a conclusão dos argumentos? Então, essa terceira consistirá em exercícios do mesmo tipo. Por meio deles, é esperado que vocês gradualmente distingam argumentos de outros tipos de construções discursivas e discriminem, cada vez mais, as premissas e a conclusão de um argumento. Tais exercícios constam no Anexo 1 (páginas 5 a 8).

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 8 - de 19 a 26 de abril de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 3. Responder perguntas a respeito do que constitui um argumento e de quais são suas partes constituintes

a) O que é um argumento? Quais são as características básicas de um argumento?

b) Quais são os componentes básicos de um argumento?

c) No que consiste a premissa de um argumento? Quais são suas características básicas?

d) No que consiste a conclusão de um argumento? Quais são suas características básicas?

e) O que é uma sentença? O que é uma proposição? Quais as diferenças entre esses dois conceitos?

f) As premissas e a conclusão de um argumento são melhor caracterizadas como sentenças ou como proposições? Fundamente sua resposta.

g) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

Atividade 3. Exercícios – distinguir ocorrências de argumentos de outros tipos de discursos e identificar as premissas e a conclusão de ocorrências de argumentos

1. Avalie os "discursos" abaixo e:

1.a) circule os discursos que você considera que sejam argumentos;

1.b) descreva o motivo pelo qual você considerou ou não considerou como argumentos os discursos abaixo, caso você consiga identificar tal motivo.

a) **"***Eu estou grávida... faz dois meses que minha menstruação não vem!"*

b) **"***Nesta semana, professor, eu tive uma prova e tive que apresentar um seminário para outras duas disciplinas. Além disso, minha mãe ficou doente. Por isso, então, que eu não consegui entregar o trabalho."*

c) **"***Você é uma pessoa muito inteligente. Por que você não procura um emprego melhor e que te pague mais?"*

d) "*É necessário, além de mudar a lei, fiscalizar se os motoristas estão dirigindo após ingerirem bebida alcoólica. Portanto, essa nova lei, por si só, é inócua e não resolverá o problema dos acidentes de trânsito causados por excesso de álcool.*"

e) "*As eleições municipais no Brasil acontecerão neste ano. Mas tem gente que nem sabe disso. Nem sabe o nome do prefeito de sua cidade.*"

f) "*Diminuir os impostos não resolverá o problema da desindustrialização. Há outros problemas estruturais no Brasil, como a infraestrutura deficiente e a valorização da moeda.*"

2. Leia com atenção os discursos abaixo e:

2.a) indique se os discursos são ou não argumentos;

2.b) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) conclusão(ões) do argumento;

2.c) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) premissa(s) do argumento.

Observação: em cada exercício, constam espaços para você registrar as premissas e a conclusão dos "argumentos". Entretanto, a quantidade de espaços pode não corresponder necessariamente à quantidade de premissas e conclusões existentes, ok?

a) *Todo cachorro é mamífero.* *Todo mamífero é vertebrado.* *Logo, todo cachorro é vertebrado.*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

b) *Pessoas que praticam exercícios tem colesterol baixo.* *Carlos pratica exercícios diariamente.* *Portanto, o colesterol de Carlos deve ser bem baixo.*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

c) *Pessoas que nascem em Ribeirão Preto são paulistas. Carlos nasceu em Ribeirão Preto. Carlos, portanto, é paulista.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

d) *Viajar para a Rússia é a maior roubada. Lá, os policiais identificam os turistas e ficam exigindo dinheiro a todo momento. Ficar dando dinheiro para policial corrupto não está com nada.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

e) *Países como Inglaterra e Estados Unidos não utilizam a variação dos alimentos para calcular o índice de inflação, que tem variações por causa dos períodos de produção de alguns alimentos. Seria importante que o Brasil também calculasse o nível inflacionário sem considerar o preço dos alimentos.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

f) *Como não existe resistência elétrica na bobina condutora de eletricidade de um magneto supercondutor, nenhuma energia é dissipada como calor, e fortes campos podem ser mantidos sem, praticamente, qualquer consumo de energia.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

g) *Porque os aldeãos hindus nunca abatem uma vaca, o gado que existe para comer é só o que morre de morte natural; portanto, comer bife equivale a comer carniça.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 9 (Em 26 de abril - em sala de aula)

DISTINGUIR "ARGUMENTO" DE OUTROS TIPOS DE DISCURSO, CARACTERIZAR AS PARTES CONSTITUINTES DE UM ARGUMENTO E IDENTIFICAR TAIS PARTES EM OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS

Pedro, Patrícia, Priscila e Paula, como vocês estão? Tudo bom? Vamos começar o encontro de hoje com algumas perguntas. Algumas delas: argumentos consistem em...? E eles são constituídos por... o que mesmo? Essas são as perguntas que irão orientar o encontro de hoje, o quinto de nosso Curso. Neste curso, temos realizado uma trajetória de distinguir alguns tipos de discursos por meio da caracterização de cada um deles. Já vimos a distinção entre os discursos com funções informativa, expressiva e diretivo. Já examinamos também a distinção entre discursos narrativos, descritivos e dissertativos. Tudo isso está sendo feito por que *avaliar a confiabilidade de informações* – o objetivo maior deste curso! – envolve, claro, avaliar alguns tipos de discursos e não todos eles. Para isso, é necessário alto grau de clareza em relação aos tipos de discursos que podem ser avaliados a partir do critério da confiabilidade: os discursos informativos, definidos como aqueles discursos que fazem referência a algum aspecto do mundo, e os possíveis tipos de discursos informativos.

Há um tipo de construção discursiva muito importante, uma vez que é por meio desse tipo de construção que grande parte das informações são apresentadas. Essas construções são os **argumentos**. E é por isso que é fundamental que, quando alguém for avaliar a confiabilidade de alguma informação, saiba identificar argumentos e distingui-los de outros tipos de informações ou construções discursivas. Isso é necessário por que avaliar um discurso envolve sempre identificar o tipo de discurso a ser avaliado. Avaliar um argumento, por exemplo, envolve avaliar a validade e a correção dele, critérios que não fazem sentido durante a avaliação de outros tipos de construções discursivas. Mas, antes de avaliar um argumento, precisamos ter clareza a respeito do que eles são, não é mesmo?

É esse o objetivo do encontro de hoje: distinguir argumentos de outros tipos de discursos por meio da caracterização do que é um argumento e caracterizar no que consiste cada uma das partes componentes de um argumento. As atividades que serão realizadas no encontro de hoje, claro, serão orientadas para a concretização desses objetivos, ainda que nós ainda iremos avaliar um pouco alguns dos "assuntos" anteriormente já abordados neste Curso. *Bora lá*, então, caracterizar essas atividades?

Atividade 1. Conferir "correção" de exercícios realizados e avaliar possíveis dúvidas e aspectos a serem aprofundados (período previsto: das 19h25 às 19h50)

Antes de começarmos as atividades que são mais diretamente relacionadas aos objetivos do encontro de hoje, nós iremos avaliar alguns exercícios que vocês já fizeram e já entregaram ao professor, que os devolverá. O professor devolverá exercícios relacionados aos tipos de discursos informativos (exercícios da Unidade 4 e 7) e à distinção entre argumentos e outros tipos de construções informativas (exercícios da Unidade 5). Mas, nesta atividade, nós iremos conferir apenas alguns exercícios da Unidade 4, relacionados aos tipos de discursos, ok? A idéia dessa primeira atividade consiste em uma conferência ou avaliação dos exercícios feitos e dos comentários que o professor fez em tais exercícios.

Caso vocês tiverem alguma dúvida a respeito de algum comentário do professor ou identificarem a necessidade de aprofundarem algum aspecto já examinado, é esse o momento para tais dúvidas serem tiradas. Mas, se vocês considerarem que vocês já tem a clareza necessária para responder aos comentários feitos pelo professor, vamos adiante...

Atividade 2. Avaliação da identificação de tipos de discursos informativos: narração, descrição e dissertação (período previsto: das 19h50 às 20h15)

Ainda antes de começarmos os exames relacionados ao objeto de nosso encontro (os argumentos e suas partes constituintes), iremos avaliar os exercícios a respeito dos tipos de discursos, feitos e entregues no encontro passado. Lembram desses exercícios (apresentados na Unidade 7), onde vocês precisaram indicar se os discursos apresentados nos exercícios eram narrativos, descritivos ou dissertativos? O exame de tais exercícios consistirá na segunda atividade do encontro de hoje.

O procedimento será o seguinte: em cada um dos exercícios, o professor indicará alguém para apresentar a resposta que construiu. Tal resposta será avaliada coletivamente. Ao final, se necessário, faremos ainda mais dois exercícios relacionados à identificação dos tipos de discursos, ok?

Atividade 3. Exame da caracterização de um argumento e de suas partes constituintes (período previsto: das 20h15 às 20h45)

Agora sim, chegamos ao objeto que deve orientar o encontro de hoje: os argumentos e suas partes constituintes! Do quarto encontro deste Curso para cá (o quinto), vocês leram um texto introdutório a respeito do que consiste um argumento e do que caracteriza cada uma de suas partes. Além disso, vocês responderam a algumas perguntas relacionadas a esses aspectos. As perguntas foram as seguintes:

a) *O que é um argumento? Quais são as características básicas de um argumento?*

b) *Quais são os componentes básicos de um argumento?*

c) No que consiste a premissa de um argumento? Quais são suas características básicas?

d) No que consiste a conclusão de um argumento? Quais são suas características básicas?

e) O que é uma sentença? O que é uma proposição? Quais as diferenças entre esses dois conceitos?

f) As premissas e a conclusão de um argumento são melhor caracterizadas como sentenças ou como proposições? Fundamente sua resposta.

g) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.

O procedimento para exame das respostas que vocês apresentaram a essas perguntas será o procedimento que utilizamos nos encontros anteriores: cada um de vocês irá apresentar as respostas que construíram e será feita uma discussão coletiva a respeito dessas respostas, ok?

Atividade 4. Correção dos exercícios iniciados no Encontro anterior (período previsto: das 20h45 às 21h15)

Vocês também fizeram, para este encontro, um conjunto de exercício onde era necessário distinguir argumentos de outros tipos de discursos e, ao ser identificado um argumento, distinguir quais de suas partes é a conclusão e qual(is) é(são) a(s) premissa(s). Só para lembrar, um dos argumentos (será que era um argumento?) lá apresentados era o seguinte: "*Eu estou grávida... faz dois meses que minha menstruação não vem*". Nesta atividade, nós iremos examinar tais exercícios.

O procedimento para isso é aquele nosso velho conhecido: cada um de vocês irá apresentar as respostas que construiu e elas serão examinadas coletivamente. Ok?

Patrícia, Priscila, Paulae Pedro, por hoje é isto. Desejo um bom trabalho a todos! Com um abraço,

Gabriel.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 10 (De 26 de abril a 3 de maio - em "casa")

CARACTERIZAÇÃO DO QUE É UM ARGUMENTO A PARTIR DA DISTINÇÃO DESSE TIPO DE CONSTRUÇÃO INFORMATIVA COM EXPLICAÇÕES E JUSTIFICATIVAS

Olá, Pedro, Priscila, Paula e Patrícia. Como vocês estão? Tudo bem com vocês? Estamos em um momento de nosso curso cujo objetivo consiste na definição do que é um argumento. Para tanto, vocês já realizaram alguns exercícios para distinguir argumentos de outros tipos de construções informativas, já responderam algumas perguntas a respeito desse conceito (os argumentos) e já leram um texto a respeito do que o constitui. Mas... o que é mesmo um argumento? Um argumento é uma construção composta por, pelo menos, dois tipos de informações: as premissas e as conclusões. O principal aspecto definidor de um argumento parece ser na relação estabelecida entre as premissas e a conclusão. As premissas são apresentadas com o objetivo de garantir, fundamentar ou dar base a outra informação, a conclusão. Entretanto, um argumento não é só aquele conjunto de informações em que as premissas efetivamente fundamentam a conclusão. Mesmo uma construção cujas premissas não garantam o suporte necessário a conclusão também pode ser chamado de argumento, ainda que, em alguns casos, tais argumentos (cuja conclusão é insuficientemente fundamentada) tenham uma denominação mais precisa.

Outra possível definição para um argumento – também baseada na relação estabelecida entre premissas e conclusão – consiste em: argumento é um conjunto de informações em que a conclusão decorre das premissas. Por "decorrer", é entendido o processo no qual a conclusão foi derivada das premissas. Ou que a conclusão foi construída ou proposta a partir das premissas. É claro que há uma gradação muito grande em relação ao quanto a conclusão efetivamente pôde ter sido derivada das premissas. Mas o fato de alguém agir assim (ou seja, derivar, independente do grau de acerto, uma conclusão de uma ou mais premissas) já é suficiente para garantir a ocorrência de um argumento. Nesse sentido, em um argumento, quando a conclusão é proferida, ela precisa estar sob controle das informações apresentadas em premissas (independente da ordem de apresentação de premissas e conclusão). Isso viabiliza distinguir os argumentos de outros tipos de construções. Por exemplo: uma informação proferida predominantemente sob controle de

algum aspecto que não seja uma premissa não pode ser chamado de "conclusão" e, portanto, tal construção não constitui um argumento.

O exemplo de um pseudo-argumento apresentado por Navega *(1) Meu despertador não funcionou. (2) Meu carro não deu a partida. (3) Cheguei atrasado ao trabalho hoje* não constitui um argumento porque a pseudo-conclusão (*Cheguei atrasado ao trabalho hoje*) não foi proposta a partir das premissas. Ela foi apresentada mais sob controle do fato ocorrido (atraso no trabalho) do que sob controle das premissas. Já uma informação como *Ele está vivo... está respirando* é um argumento, uma vez que a premissa (*Ele está respirando*) foi baseada em um fato, mas a conclusão consiste em uma decorrência da premissa. É claro que a pessoa a que se refere tal argumento estar viva também é um fato. Mas a conclusão foi derivada da premissa e não exatamente do fato da pessoa estar viva. Se alguém observasse outra pessoa se movimentando, fazendo coisas e afirmasse *Ela está viva*, isso não seria um argumento, apenas a descrição de um fato. Mas, caso essa mesma pessoa dissesse *Ela está viva, pois está se movimentando e fazendo coisas*, isso constituiria um argumento: por mais que a conclusão (*Ela está viva*) constitua um fato, ela também seria uma decorrência das premissas apresentadas e está sendo fundamentada por elas.

Para caracterizar com maior profundidade o que é um argumento e distingui-lo de outros tipos de construções informativas, três atividades serão realizadas para nosso próximo encontro. São elas:

ATIVIDADES A RESPEITO DA DEFINIÇÃO DE ARGUMENTOS

Atividade 1. Leitura de quatro pequenos textos a respeito de argumentos e de explicações

A primeira atividade a ser realizada como recurso para caracterização do que é um argumento consiste na leitura de quatro textos a respeito do que são argumentos e do que são explicações. Há dois pequenos textos para cada um desses conceitos. Leiam-no com atenção, sempre com o objetivo de identificar os aspectos que distinguem esses dois tipos de construções informativas.

Os textos, apresentados nas páginas 3 a 5 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, foram identificados na *internet* e, por conta disso, possuem graus de profundidade e de consistência terminológica muito variados. Alertem-se para isso e, havendo dificuldade, registrem as dúvidas que tiverem na leitura do texto.

Atividade 2. Responder perguntas a respeito da distinção entre argumentos e explicações

Após a leitura do texto, constam duas perguntas na página 6 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, relativas à distinção entre argumentos e explicações. São elas:

a) *O que é um argumento? O que é uma explicação? Quais as diferenças entre esses dois tipos de construções informativas?*

b) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Respondam tais perguntas, elas serão avaliadas em nosso próximo encontro.

ATIVIDADES A RESPEITO DE ERROS DE RACIOCÍNIO EM OCORRÊNCIAS DE DISCURSOS

Atividade 3: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

Um tipo de exercício que tem sido e será freqüentemente feito ao longo do nosso Curso será aquele em que vocês precisarão identificar os erros de raciocínio (ou raciocínios equivocados) apresentados em um texto. Vocês já fizeram tal tipo de exercício em nosso primeiro encontro (onde, no texto, era descrita a coletiva de imprensa convocada por um prefeito que iria candidatar-se novamente à prefeitura) e entre o segundo e terceiro encontros (onde, no texto, era descrito um debate ocorrido na Câmara dos Deputados a respeito da possibilidade e necessidade de diminuição da idade penal). A terceira – e finalmente, última - atividade a ser realizada para nosso sexto encontro será desse tipo. Nas páginas 7 e 8 do Anexo 1, consta a conversa entre duas professoras a respeito de uma turma pra lá de bagunceira. Identifiquem e descrevam os erros de raciocínio lá apresentados, se é que há algum erro de raciocínio apresentado no texto.

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, ótimo trabalho e vocês. E até a próxima quinta-feira, com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 10 - de 26 de abril a 3 de maio - em "casa")

Atividade 1. Leitura de quatro pequenos textos a respeito de argumentos e de explicações

A R G U M E N T O S

http://dererummundi.blogspot.com.br/2007/04/o-que-um-argumento.html

Um argumento é um conjunto de afirmações encadeadas de tal forma que se pretende que uma delas, a que chamamos a conclusão, seja apoiada pela outra ou outras, a que chamamos a premissa ou premissas. Um argumento só pode ter uma conclusão, mas pode ter uma ou mais premissas.

http://www.fafich.ufmg.br/~labfil/verdade_argumentacao_arquivos/anexo_primeira_aula.pdf

O que é Argumento?

Conforme vimos no conto de Conan Doyle, Sherlock Holmes justifica sua suspeita de que o chapéu é de um intelectual, apresentando a seguinte prova para seu companheiro Watson: "É uma questão de capacidade cúbica. Um homem de cabeça grande deve ter alguma coisa dentro dela". Com esta atitude, a hipótese do nosso detetive não está mais sem apoio. A partir de agora, ela passa a ser a conclusão de um argumento.

É um consenso entre os lógicos afirmar que um argumento é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivada das outras, as quais são consideradas como provas evidentes da verdade da primeira. Na descrição desta estrutura são usualmente empregados os termos "premissa" e "conclusão". A conclusão de um argumento é aquela proposição que se afirma com base nas outras proposições desse mesmo

argumento, e, por sua vez, essas outras proposições que são enunciadas como prova ou razões para aceitar a conclusão são as premissas desse argumento (Copi, 1962, p. 23). No argumento acima, por exemplo, Holmes conclui que "o chapéu é de um intelectual" com base na premissa de que "um homem de cabeça grande deve ter algo dentro dela". Embora soe algo enigmático este argumento, podemos reconstruí-lo, tornando mais evidente o que Holmes quis dizer.

1. *Há um chapéu grande.*
2. *Alguém é o proprietário deste chapéu.*
3. *Proprietários de grandes chapéus têm grandes cabeças.*
4. *Pessoas de grandes cabeças têm cérebros grandes.*
5. *Pessoas de cérebros grandes são intelectuais.*
6. *Logo, o proprietário deste chapéu é um intelectual.*

Aqui, podemos perceber claramente que a conclusão (6) é derivada das premissas (1), (2), (3), (4) e (5). Neste argumento, é interessante notarmos que as premissas são enunciadas primeiro e a conclusão no fim. Todavia, nem todos os argumentos são dispostos desta maneira. Há casos em que a conclusão é enunciada primeiro e as premissas no fim. Por exemplo, o argumento de Aristóteles: "Em uma democracia, o pobre tem mais poder do que o rico, porque há mais dos primeiros, e a vontade da maioria é suprema". Sua conclusão, "Em uma democracia, o pobre tem mais poder", é anunciada antes das premissas, "porque há mais dos primeiros, e a vontade da maioria é suprema".

Este fato deve nos servir de alerta. Saber identificar corretamente as premissas e a conclusão de um dado argumento é uma tarefa fundamental em Lógica, sendo, portanto, o seu erro comprometedor para análises posteriores. A fim de minimizar estes erros, disponibilizaremos uma tabela de indicadores de premissas e conclusão. Todavia, é claro que nem sempre

as premissas e a conclusão são precedidas por indicadores, o que significa que esta tabela não deve ser usada acriticamente.

Indicadores de premissa	Indicadores de conclusão
pois	por isso
porque	por conseguinte
dado que	implica que
como foi dito	logo
visto que	portanto
devido a	então
a razão é que	daí que
admitindo que	segue-se que
sabendo-se que	pode-se inferir que
assumindo que	conseqüentemente

Proposição

Até o momento temos falado de argumentos, conclusões e premissas sem levar em conta um aspecto fundamental, a saber, o fato de que as premissas e conclusão de um argumento são proposições. Afinal de contas, o que é uma proposição? Diante do que foi exposto até agora, é natural pensarmos que proposições não passam de frases, orações. Todavia, não devemos confundir proposições com frases, o que será mostrado logo abaixo.

As proposições são verdadeiras ou falsas e nisto diferem de algumas orações como perguntas, ordens e exclamações. Só as proposições podem ser afirmadas; uma pergunta pode ser respondida, uma ordem dada, uma exclamação proferida, mas nenhuma delas pode ser afirmada ou negada, nem é possível julgá-las como verdadeiras ou falsas.

De posse dessa distinção inicial, poderíamos pensar que as proposições seriam as orações declarativas, como "Brasília é a capital do Brasil", uma vez que estas afirmam ou negam algo de algo. Contudo, esta identificação também é falsa. Uma oração declarativa é uma entidade lingüística, ao passo que uma proposição é o significado expresso por uma frase declarativa. Por exemplo:

João ama Inês.
Inês é amada por João.

São duas sentenças diferentes, pois a primeira contém três palavras, ao passo que a segunda contém cinco (...). Contudo, as duas sentenças têm exatamente o mesmo significado. Costuma-se usar a palavra proposição para designar o significado de uma sentença ou oração declarativa (Copi, 1962, p. 22).

Referências

COPI, Irving. Introdução. In: Introdução à Lógica. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora MESTRE JOU, 1968, p. 19-43.

PADRÃO, António Aníbal. Algumas noções de lógica. [online] Disponível na internet via WWW. URL: http://criticanarede.com/log_nocoes.html. Arquivo capturado em 01 de dezembro de 2007.

SALMOM, Wesley C. O Objeto da Lógica. In: Lógica. Trad. Leonidas Hedenberg e Octanni Silveira da Mota. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1981, p. 13-34.

E X P L I C A Ç Ã O

http://blog.criticanarede.com/2010/11/argumentos-e-explicacoes.html

Um aspecto que confunde por vezes o neófito -- e o não tão neófito -- é a diferença entre um argumento e uma explicação. Acabo de publicar a

tradução de Artur Polónio de um texto de Douglas Walton, "**Argumentos e Explicações**", retirado do seu livro *Fundamentals of Critical Argumentation* (CUP, 2006). No artigo "**Argumento, Persuasão e Explicação**" eu abordo também este tema, entre outros. A maneira mais simples de distinguir argumentos de explicações é ver que num bom argumento as premissas têm de ser mais plausíveis do que a conclusão, e esta é o que está em disputa; ao passo que numa explicação a "conclusão" (o que linguisticamente parece uma conclusão) é precisamente o que não está em disputa e é muitíssimo mais plausível do que as explicações avançadas (que, linguisticamente, parecem premissas, mas não são).

http://pt.scribd.com/doc/42677625/Critica-Argumento-persuasao

Com esta compreensão do que caracteriza a força persuasiva de um argumento torna-se clara a diferença entre argumentos e explicações. Numa explicação, não se exige a relação de plausibilidade entre «premissas» e «conclusão» que se exige num argumento. Aliás, numa explicação não há premissas nem conclusões: há apenas o que se quer explicar e o que se usa para o explicar. Contudo, é comum usar-se a forma lingüística de um argumento, o que pode provocar confusões terríveis. Vejamos o seguinte exemplo de uma explicação:

Existem estações do ano nas latitudes elevadas porque o eixo da Terra está inclinado, o que provoca, juntamente com o movimento em torno do Sol, variações na intensidade com que os raios do Sol chegam à Terra. Esta é uma boa explicação da existência de estações do ano na Terra. Mas podemos usar a forma lingüística de um argumento, concluindo com «Existem estações do ano» e usando as outras orações como premissas. Se o fizermos, contudo, percebemos que a conclusão é muitíssimo mais plausível do que as premissas. E este é um padrão geral que observamos nas

explicações: em geral, o que se quer explicar é algo que já conhecemos e que não é disputável, ao passo que para explicar tal fenômeno se recorre a elementos complexos de física ou outras disciplinas, muitíssimo menos plausíveis ou evidentes do que o fenômeno a explicar. Pense-se na explicação do ponto de ebulição da água; ou na explicação dos contágios; ou na explicação da queda dos corpos. Em todos estes casos deseja-se explicar algo que é evidente: um fenômeno óbvio, que não está em discussão, diretamente observável. E o objetivo da explicação não é persuadir-nos de que tal fenômeno existe, mas antes explicar por que razão existe tal fenômeno.

Atividade 2. Responder perguntas a respeito da distinção entre argumentos e explicações

1. Responda as perguntas abaixo

a) *O que é um argumento? O que é uma explicação? Quais as diferenças entre esses dois tipos de construções informativas?*

b) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Nome: _____

Atividade 3: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir e:

3.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar;

3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha para responder a tais questões.

Será que essa turma tem jeito?

Era o finalzinho do segundo mês de aula na Escola Presidente Dutra, uma escola com turmas do ensino infantil, médio e fundamental. Raquel e Carminha eram duas professoras de Matemática dessa escola. Raquel lecionava na sexta série. Carminha, na oitava. Ambas eram muito dedicadas, mas ultimamente Raquel estava desanimada com seus alunos. A bagunça era demais... e a dedicação de menos! Principalmente na 6ª. série B, que já estava sendo considerada a turma dos "bagunceiros".

Na final de mais uma estafante semana de trabalho, Raquel e Carminha saíam da escola conversando sobre seu trabalho, mas, principalmente, sobre os alunos. Raquel desabafava:

Raquel – Carminha, não sei mais o que eu faço com a turma da 6ª. B. Naquela sala só tem alunos bagunceiros. Que não querem nada com nada. Às vezes, sinto vontade de chorar quando entro naquela sala. Nas duas aulas que lecionei nessa turma nessa semana, percebi

diversos alunos cometendo bullying com uma menina. Foi de dar pena.

Carminha – Nossa, Raquel, e o que é que você fez?

Raquel – Ora, mas não há o que fazer contra isso. Parece que faz parte da natureza do ser humano, principalmente desses jovens, agredirem uns aos outros. Parece que quanto mais mal fazem aos outros, mais felizes eles ficam.

Carminha – Olha, Raquel. Eu estou dando aula para a Aninha, uma menina muito estudiosa. Ela me disse hoje mesmo que seu irmão menor, o Ricardo, está na sexta série. Será que ele está nessa turma bagunceira?

Raquel – Hum... não lembro de nenhum aluno meu que se chama Ricardo, Carminha. Mas uma coisa eu sei, se esse Ricardo estiver estudando nessa sala, na 6ª. B, deve ser um aluno muito bagunceiro, viu? Essa é a turma mais "atentada" que eu já vi.

Carminha – Mas você já tentou alguma coisa para ver se os alunos se dedicam aos estudos, Raquel? Sei lá, às vezes vale a pena conversar com os alunos, ver o que eles gostam de estudar...

Raquel – Imagine, Carminha. Eu já sou professora há mais de 20 anos. E nunca vi algum professor me provar que tenha conseguido fazer uma turma bagunceira ficar estudiosa. Não se tem o que fazer, não.

Carminha – Você já falou a respeito dessa turma com a diretora?

Raquel – Bom, com a diretora, não. Só com a coordenadora pedagógica. Ela sugeriu que eu dê trabalhos cada vez mais difíceis para os alunos dessa turma. Só assim para eles começarem a estudar.

Carminha – E será que vai dar certo, Raquel?

Raquel – Claro, foi a coordenadora pedagógica que disse. E ela, você sabe, é uma ótima profissional.

Carminha – E como é que vão as notas dos alunos dessa turma, Raquel?

Raquel – De mal a pior, Carminha. A luz no fim de túnel foi o Cláudio. A gente sabe: quando um aluno se dedica a estudar, ele começa a tirar notas boas. Eu já fiz três provas com essa turma. Na primeira, esse Cláudio tirou nota 3,5. Na segunda prova, ele tirou 4,00. Na última, tirou 8,5. Ele deve ter estudado um monte para essa prova.

Carminha – Ah, então pelo menos essa turma tem um bom aluno, Raquel. Eu torço para que os demais se espelhem nele... disse Carminha, chateada por sua colega de trabalho. Mas também aliviada por estar lecionando para turmas menos bagunceiras e mais dedicadas.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 11 (Em 3 de maio - em sala de aula)

DISTINGUIR "ARGUMENTO" DE "EXPLICAÇÕES" COMO RECURSO PARA REFINAR CONCEITO DO QUE CONSTITUI UM ARGUMENTO

Priscila, Patrícia, Paula e Pedro, como vocês estão? Tudo bom? Definir "argumento" como a construção discursiva constituída por um tipo de informação (as premissas) que fundamenta outro tipo de informação (a conclusão) não parece ser suficiente para que as ocorrências de argumentos sejam discriminadas de outros tipos de construções discursivas. Isso acontece por vários motivos. Um deles é relativo à complexidade do objeto em exame, um argumento. Outro motivo é relativo ao grau de complexidade de algumas ocorrências de argumentos que, em alguns casos, dificulta muito que ocorrências de argumentos sejam identificadas. Ainda outro motivo é a semelhança de argumentos com outros tipos de construções discursivas. As explicações constituem um exemplo de construção discursiva que, em muitos casos, pode se assemelhar a um argumento. Quais são mesmo as diferenças entre argumentos e distinções?

Antes de responder a tal pergunta – que consiste no objetivo do encontro de hoje –, vale a pena examinarmos algumas informações adicionais a respeito do que constitui um argumento. A informação mais básica (mas nem por isso, pouco orientadora) a respeito do que constitui um argumento é que ele é constituído por premissas e conclusões. Considerar apenas a informação que consiste na premissa como um argumento é, portanto, um erro. O mesmo acontece com as premissas: se uma pessoa indica que as premissas de um argumento constituem um argumento, isso constitui um equívoco. Mas a relação entre premissas e conclusão é fundamental para identificação de ocorrências de argumentos. A relação em que uma informação (a conclusão) decorre de outras (as premissas) é algo nuclear para definir e para identificar ocorrências de argumentos. Entretanto, isso não é tão simples assim... de acordo com a noção de argumento que iremos adotar neste Curso (pelo menos, por enquanto), um argumento não precisa ser um raciocínio válido em que a conclusão **efetivamente decorre das premissas**. Para nós, bastará que uma informação seja apresentada como decorrência de outras para essa construção discursiva ser considerada um argumento. Ok? Nesse sentido, argumentos inválidos também serão considerados por nós como argumentos. Assim como os

argumentos do tipo "indutivo" (veremos esse conceito mais adiante...): mesmo que sua conclusão não possa ser considerada válida em sentido estrito, os argumentos do tipo "indutivo" também serão considerados por nós como argumentos.

Agora, um tipo de construção discursiva que não constituem argumentos, ainda que possam muitas vezes ser **transformadas** em argumentos, são as explicações. Para complicar as coisas, certas explicações são apresentadas sob o formato de argumentos, o que aumenta a probabilidade de que tais explicações sejam consideradas como argumentos. Voltemos à pergunta: quais são mesmo as diferenças entre argumentos e distinções? Examinar a diferença entre esses dois tipos de construções discursivas será o objetivo do nosso encontro de hoje. Isso será feito, claro, para que consigamos distinguir ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de construções discursivas e distinguir as premissas e a conclusão de uma ocorrência de argumento.

Para a consecução desses objetivos, cinco atividades serão realizadas no encontro de hoje:

Atividades a respeito de tipos de discursos informativos e das características de um argumento e suas partes constituintes

Atividade 1. Conferir "correção" de exercícios realizados e avaliar possíveis dúvidas e aspectos a serem aprofundados (período previsto: das 19h25 às 19h35)

Como é praxe, o professor irá entregar alguns trabalhos que vocês fizeram e que já foram corrigidos pelo professor. Nesta primeira atividade, haverá um tempo para que vocês confiram tais exercícios e os comentários feitos pelo professor.

Caso vocês tiverem alguma dúvida a respeito de algum comentário do professor ou identificarem a necessidade de aprofundarem algum aspecto, é esse o momento para tais dúvidas serem tiradas. Mas, se vocês considerarem que vocês já tem a clareza necessária para responder aos comentários feitos pelo professor, vamos adiante...

Atividades a respeito da identificação de argumentos e de suas partes constituintes

Atividade 2. Exame da distinção entre argumentos e explicações (período previsto: das 19h35 às 20h05)

Do encontro passado para este, vocês leram quatro pequenos textos onde constava a definição de **argumentos** e **explicações**. Em alguns deles, esses dois conceitos eram diferenciados explicitamente... falta avaliar se essa

explicitação viabiliza a distinção entre tais conceitos. É isso que iremos avaliar nesta primeira atividade.

Como procedimento, um de vocês irá ler as respostas que apresentou para as perguntas que constavam no Anexo 1 da Unidade 10. Posteriormente, os demais colegas, juntamente com o professor, irão avaliar tais respostas, indicando aspectos a serem aprofundados ou complementados ou indicando lacunas ou outras dúvidas. A idéia é que tal atividade nos auxilie a aumentar a clareza a respeito do que constitui argumento e do que constitui explicações. Ainda assim, talvez nós precisemos continuar distinguindo tais conceitos nos exercícios que fizemos, ok?

Atividade 3. Correção dos exercícios a respeito da distinção entre argumentos e outros tipos de construções discursivas e da identificação das premissas e da conclusão de ocorrências de argumentos (período previsto: das 20h05 às 20h55)

No encontro passado, nós começamos a corrigir um exercício em que vocês precisaram distinguir as ocorrências de argumentos das ocorrências de quaisquer outros tipos de construções discursivas. Nesta segunda atividade, nós iremos continuar a correção e, principalmente, o exame dessa atividade. Só para lembrar, um dos argumentos (será que era um argumento?) lá apresentados era o seguinte: "*Eu estou grávida... faz dois meses que minha menstruação não vem*".

O procedimento a ser utilizado para realizar tal exame será o seguinte: um de vocês irá apresentar as respostas que construiu em cada exercício e, coletivamente, elas serão examinadas. Ok?

Atividade 4. Início de novos exercícios - refazer atividades relacionadas à caracterização de um argumento, à distinção de argumentos e à identificação de suas partes constituintes (período previsto: das 20h55 às 21h15)

Talvez sobre um tempo em nosso encontro de hoje. Nós usaremos tal tempo para darmos início a mais um conjunto de exercícios a respeito da distinção entre argumentos e outros tipos de construções discursivas e à identificação das premissas e da conclusão de ocorrências de argumentos.

Lembram daquela atividade que foi feita entre nosso terceiro e quarto encontros, na qual vocês precisaram indicar quais dos discursos apresentados consistiam em argumentos e indicar quais eram as premissas e a conclusão de argumentos? Então, esta primeira atividade consistirá na realização dos mesmos exercícios. Por meio deles, é esperado que vocês gradualmente distingam argumentos de outros tipos de construções

discursivas e discriminem, cada vez mais, as premissas e a conclusão de um argumento. Tais exercícios constam no Anexo 1 (páginas 4 a 7).

Atividades a respeito dos tipos de argumentos

Atividade 5. Perguntas sobre os tipos de argumentos (período previsto: após às 21h15)

A quinta atividade a ser realizada, também se sobrar tempo, consiste em construir respostas a três perguntas, bem básicas, a respeito dos **tipos de argumentos**. Como é praxe, respondam essas perguntas seqüencialmente (ou seja, após responderem uma pergunta, evitem corrigi-la após terem respondido às perguntas seguintes). As perguntas, a serem respondidas na página 8 do Anexo 1, são as seguintes:

a) *Quais são os dois tipos básicos de argumentos?*

b) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "dedutivos"?*

c) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "indutivos"?*

Paula, Patrícia, Priscila e Pedro, boas aprendizagens e até breve! Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 11 - em 3 de maio 10 - em sala de aula)

Nome:

Atividade 4. Refazer atividades relacionadas à caracterização de um argumento, à distinção de argumentos e à identificação de suas partes constituintes

1. Avalie os "discursos" abaixo e:

1.a) circule os discursos que você considera que sejam argumentos;

1.b) descreva o motivo pelo qual você considerou ou não considerou como argumentos os discursos abaixo, caso você consiga identificar tal motivo.

a) **"***Ele está vivo... está respirando!"*

b) **"***Meu despertador não funcionou. Meu carro não deu a partida. Foi por isso, portanto, que eu cheguei atrasado ao trabalho hoje."*

c) **"***Pessoas talentosas como você deveriam receber uma educação superior. Vá para a faculdade!"*

d) *"O triângulo ABC é eqüiângulo. Portanto, cada um de seus ângulos internos mede 60 graus."*

e) *"Nos Estados Unidos, muitas pessoas não sabem se o seu país apóia ou se opõe ao governo da Nicarágua."*

f) *"Um ataque direto teria sido suicida. Nós estávamos superados em número e em armas pelo inimigo e suas tropas estavam constantemente sendo reforçadas enquanto as nossas forças estavam diminuindo."*

2. Leia com atenção os discursos abaixo e:

2.a) indique se os discursos são ou não argumentos;

2.b) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) conclusão(ões) do argumento;

2.c) nos argumentos indicados, indique quais partes de cada um deles consiste na(s) premissa(s) do argumento.

Observação: em cada exercício, constam espaços para você registrar as premissas e a conclusão dos "argumentos". Entretanto, a quantidade de espaços pode não corresponder necessariamente à quantidade de premissas e conclusões existentes, ok?

a) *Todo gato é mamífero* *Miau é um gato* *Logo, Miau é mamífero*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

b) *Pessoas que fumam não passam dos 80 anos.* *Seu José fuma.* *Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos.*	
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**	
Premissa: Premissa: Conclusão:	Premissa: Premissa: Conclusão:

c) *Os advogados são, em geral, pessoas muito ricas. O pai do Guilherme é advogado. É por isso que ele deve ser tão rico.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

d) *Desde que a Filosofia Política é um ramo da Filosofia, até a explicação mais provisória do que é a Filosofia Política não pode dispensar uma explicação, por mais provisória que seja, do que a Filosofia é.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

e) *Os países da África são os países que mais tem crescido recentemente. O PIB de Angola, por exemplo, cresceu 15% em 2011. Já o de Uganda chegou a crescer 22%.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

f) *A instituição do longo aprendizado não é favorável à formação de jovens para a indústria. Um jornaleiro, que trabalha por peça, é provavelmente ativo, porque extrai o benefício de todos os esforços resultantes de sua atividade. Um aprendiz é provavelmente preguiçoso, e quase sempre o é, porque não tem qualquer interesse imediato em outra coisa.*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

g) *...dizem-nos que esse Deus, que prescreve a indulgência e o perdão para todas as faltas, não exerce nem uma nem outra coisa, mas faz exatamente o oposto; então, um castigo que vem no fim de todas as coisas, quando o mundo está irremediavelmente perdido, não pode ter como objetivo aperfeiçoar ou dissuadir; é, portanto, pura vingança*
O discurso acima é um argumento: ( ) **SIM**( ) **NÃO**
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:
Premissa: Premissa: Conclusão:

Atividade 5. Perguntas sobre os tipos de argumentos

3. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Quais são os dois tipos básicos de argumentos?*

b) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"?Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "dedutivos"?*

c) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "indutivos"?*

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 12 (De 3 a 10 de maio - em "casa")

DISTINGUIR DIFERENTES TIPOS DE ARGUMENTOS – QUAIS SÃO ELES? E QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE CADA UM DELES?

Argumentos constituem construções discursivas constituídas por, pelo menos, dois tipos distintos de informações. Uma delas é uma sentença (ou proposição?) que é baseada, justificada, fundamentada ou garantida por outra(s) sentença(s) que, por sua vez, dá ou dão base, garante(m), justifica(m) ou fundamenta(m) a primeira sentença. Essa primeira sentença é denominada "conclusão", que decorre do segundo tipo de sentença. E esse segundo tipo de sentença consiste nas premissas do argumento. Cada uma dessas sentenças consistem em sentenças declarativas, entendidas como aquelas sentenças que fazem referência ao "mundo". Isso exclui, como possível componente de um argumento, as sentenças imperativas, exclamativas e interrogativas. Além disso, aquilo que compõe um argumento é melhor designado como proposições do que como sentenças. Uma sentença consiste em uma seqüência de palavras de um idioma específico. Por sua vez, uma proposição envolve também uma relação entre as palavras da sentença e os aspectos do "mundo" ao qual elas se referem. Todas essas são informações básicas a respeito de um argumento. Mas há ainda outras informações.

Os **tipos de argumentos** constituem outro conjunto de informações básicas a respeito de argumento. Distingui-los e caracterizá-los consistem nos objetivos a serem concretizados entre o sexto e o sétimo encontro de nosso Curso, a ser realizado na próxima quinta-feira, dia 9 de maio. Quais são os tipos de argumentos? E o que os caracteriza? Tal distinção é importante porque delas decorrem os critérios a serem utilizados para avaliar argumentos específicos de cada um desses tipos.

Seis atividades serão realizadas para o próximo encontro. Parte delas serão realizadas como meio para desenvolver objetivos propostos para encontros anteriores. Outra parte, por sua vez, será realizada para concretizar os objetivos do próximo encontro, objetivos que podem ser representados pelas perguntas "Quais são os tipos de argumentos?"e "O que os caracteriza cada um dos tipos de argumentos?". Vamos conferir as atividades a serem realizadas?

ATIVIDADES A RESPEITO E ARGUMENTOS E SUAS PARTES CONSTITUINTES

Atividade 1. Terminar exercícios: Refazer atividades relacionadas à caracterização de um argumento, à distinção de argumentos e à identificação de suas partes constituintes

Em nosso sexto encontro, vocês começaram (provavelmente) a fazer um exercício a respeito da identificação de argumento e de suas partes constituintes. Tais exercícios se referem às atividades que vocês fizeram entre nosso terceiro e quarto encontros, na qual vocês precisaram indicar quais dos discursos apresentados consistiam em argumentos e indicar quais eram as premissas e a conclusão de argumentos. Estão lembrados? Então, esta primeira atividade consistirá na realização (ou término) dos mesmos exercícios. Por meio deles, é esperado que vocês gradualmente distingam argumentos de outros tipos de construções discursivas e discriminem, cada vez mais, as premissas e a conclusão de um argumento. Tais exercícios constam no Anexo 1 do roteiro de trabalho da **Unidade 11**.

Atividade 2. Registro e exame de um argumento identificado em alguma "esfera" de suas vidas e identificação de suas partes constituintes

A segunda atividade a ser realizada para o sétimo encontro consistirá no registro e no exame de uma ocorrência de um argumento, que vocês identificam em alguma "esfera" da vida de vocês. Por exemplo, na faculdade, nos estágios que vocês realizam, em conversas, em algum texto que lêem, etc. Vocês já fizeram um exercício semelhante à este em que examinamos a função de um discurso que vocês registraram. Estão lembrados?

Então, esta atividade é semelhante àquela. Mas, em vez de vocês indicarem qual é a função do discurso registrado, o discurso que cabe a vocês registrarem **precisa ser um argumento** ou algum discurso passível de ser transformado em um argumento e, além disso, vocês irão indicar qual parte do argumento registrado é a conclusão e qual é ou quais são as premissas. Para facilitar a realização dessa atividade, tenham bem claro no que consiste um argumento. Esta atividade está apresentada na página 4 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, da **Unidade 12**.

ATIVIDADES A RESPEITO DE TIPOS DE ARGUMENTOS

Atividade 3. Terminar exercícios: Perguntas sobre os tipos de argumentos

Também no sexto encontro, vocês começaram (provavelmente) a responderem algumas perguntas a respeito dos tipos de argumentos. Tal

atividade está descrita como a **Atividade 5** da **Unidade 11**. A terceira atividade a ser realizada consiste em terminar tal exercício, que consiste, só para lembrá-los, em responder às seguintes questões:

a) *Quais são os dois tipos básicos de argumentos?*

b) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "dedutivos"?*

c) *Quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito dos argumentos chamados "indutivos"?*

Atividade 4. Exercícios – identificação do tipo de argumento e fundamentação do tipo indicado

Na quarta atividade a ser realizada, são apresentados alguns argumentos que já foram examinados em exercícios realizados neste Curso. Mas, em vez de vocês indicarem quais são as premissas e a conclusão de cada um dos argumentos, nesta atividade, vocês precisarão indicar se os argumentos apresentados são do tipo *dedutivo* ou do tipo *indutivo*. Além disso, vocês precisarão fundamentar o motivo de terem considerado tais argumentos como sendo de um tipo ou de outro. Caso vocês nem façam idéia do tipo de argumento das ocorrências de argumentos, deixem em branco, ok?

Tais argumentos estão apresentados na página 5 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Atividade 5. Leitura de dois pequenos textos a respeito dos tipos de argumentos

A quinta atividade a ser realizada consiste na leitura de dois pequenos textos onde são examinados, de maneira introdutória (mas suficiente em relação aos objetivos de nosso encontro), quais são e o que caracteriza cada um dos tipos de argumentos. Leiam os textos, claro, sob controle desses objetivos. Os dois textos são partes dos seguintes livros:

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.

Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou.

Há, nesses textos, algumas informações a respeito de argumentos que não chegaram ainda a ser examinadas em nosso Curso. Vocês podem até registrar as dúvidas que tiverem em relação a essas informações, mas procurem concentrar-se nas distinções entre cada um dos tipos de argumentos, ok? Além disso, nos textos a serem lidos, a distinção entre os tipos de argumentos nem sempre é feita a partir dos mesmos critérios. Por conta disso, ao lerem os textos, identifiquem os critérios utilizados para distinção dos dois tipos de argumentos e avaliem qual dos critérios utilizados viabiliza distingui-los com mais clareza. Como sugestão, observem bem as diferenças entre os exemplos de argumentos dedutivos e indutivos apresentados nos textos. Os textos constam nas páginas 6 a 9 do Anexo 1.

Atividade 6. Exercícios a respeito dos tipos de argumentos

Agora que vocês já leram um texto a respeito dos **tipos de argumentos**, vamos começar a concretizar as aprendizagens a serem desenvolvidas por meio dele. As perguntas são as seguintes:

a) *Quais os critérios utilizados pelos autores dos textos para definir e diferenciar os dois tipos de argumentos?*

b) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"?*

c) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"?*

d) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Há um espaço para essas perguntas serem respondidas na página 10 do Anexo 1.

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, ótimo trabalho e vocês. E até a próxima quinta-feira, com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 12 - de 3 a 10 de maio - em "casa")

Nome:

Atividade 2. Registro e exame de um argumento identificado em alguma "esfera" de suas vidas e identificação de suas partes constituintes

1. Registre a ocorrência de algum argumento com o qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser um discurso que algum colega ou professor seu apresente. Pode ser um argumento que você identifica ao ler algum *blog*, a notícia de alguma revista, ou mesmo um argumento apresentado em um *post* no *Facebook*, etc. Após o registro desse argumento, realize os seguintes processos:

    1.a) caracterize, de maneira geral, qual o **contexto** em que o argumento foi apresentado;

    1.b) indique quantos argumentos são apresentados (caso o argumento registrado consista, na verdade, em mais de um argumento);

    1.c) para cada um dos argumentos registrados, indique quais partes dele consiste na conclusão do argumento;

    1.d) para cada um dos argumentos registrados, indique quais partes dele consiste na(s) premissa(s) do argumento.

Atividade 4. Exercícios – identificação do tipo de argumento e fundamentação do tipo indicado

2. Avalie os argumentos abaixo e indique se eles constituem argumentos dedutivos ou indutivos e fundamente o motivo pelo qual você o considerou de um tipo específico porque.

a) *Todo cachorro é mamífero. Todo mamífero é vertebrado. Logo, todo cachorro é vertebrado.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

b) *Pessoas que fumam não passam dos 80 anos. Seu José fuma. Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

c) *Os países da África são os países que mais tem crescido recentemente. O PIB de Angola cresceu 15% em 2011. Já o de Uganda chegou a crescer 22%.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

d) *Países como Inglaterra e Estados Unidos não utilizam a variação dos alimentos para calcular o índice de inflação, que tem variações por causa dos períodos de produção de alguns alimentos. Seria importante que o Brasil também calculasse o nível inflacionário sem considerar o preço dos alimentos.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

Atividade 5. Leitura de dois pequenos textos a respeito dos tipos de argumentos

T E X T O 1 **– Extraído de Navega, S. (2005)** ***Pensamento crítico e argumentação sólida*** **– vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.**

Tipos de raciocínio: a indução e a dedução (páginas 56 a 58)

Mesmo sendo tão perfeita, a Lógica não é a única representante de nossos raciocínios mais típicos. Temos várias outras formas, e isto nos leva a divida-las em *métodos fortes* e *métodos fracos.* Os fortes são aqueles cuja seqüência nos leva inexoravelmente a uma verdade pura. Isto significa que partimos de algumas verdades anteriores e temos a garantia de chegar a uma outra verdade na ponta. Os métodos fracos seriam aqueles que produzem algo que tem boa chance de ser verdadeiro, mas não tem uma garantia absoluta. Assim, introduzimos os conceitos de Dedução e Indução.

Métodos fortes	Métodos fracos
Dedução	Indução
Conclusão é obtida com perfeição	Conclusão não é certeira, apenas provável

Os métodos dedutivos são fortes e também podem ser subdivididos em outras categorias, algumas das quais veremos logo a seguir. Todos eles garantem que a conclusão a que chegamos é verdadeira – obviamente, desde que nosso ponto de partida também seja verdadeiro. Um exemplo típico de raciocínio dedutivo segue a seguir:

Dedução

Todas as baleias são mamíferos

Todos os mamíferos têm pulmões

Portanto, todas as baleias têm pulmões

Observe que, se as premissas são verdadeiras (baleias são mamíferos e mamíferos tem pulmões) não há como a conclusão ser falsa. As premissas implicam na veracidade da conclusão. Esta é a força inabalável do raciocínio dedutivo.

Já os métodos fracos – os indutivos – em geral descrevem diversos tipos de raciocínios que têm em comum o fato de não garantirem a veracidade de suas conclusões. Mas nem por isso podem ser desprezados. Freqüentemente, é muito útil termos acesso a alguma conclusão, mesmo que não seja certeira. O critério óbvio que devemos empregar é preferir, sempre que possível, as deduções. Entretanto, como nem sempre podemos contar com elas, é comum apelarmos para as induções:

Indução

Este corvo é preto
O corvo que vi ontem é preto

Portanto, todos os corvos são pretos

Ninguém pode afirmar com certeza absoluta que todos os corvos são pretos. Entretanto, nossa experiência passada nos permite assumir que os corvos sejam *provavelmente* pretos. Não há garantias formais de que isso seja verdadeiro, mas é uma aproximação que pode ser útil.

(...)

Portanto, a indução é um tipo de raciocínio que assume o futuro como repetição do passado. É um ato de confiança, uma postura de esperança de que o futuro repetirá os resultados que obtivemos antes [confira Quadro "Indução"].

As implicações dessas idéias para a Ciência foram – e ainda são – motivo de grande polêmica. (...)

Indução – Indução não é assunto novo. Existe desde Francis Bacon e foi bastante analisada por David Hume. A justificação da indução como método de raciocínio é, ainda hoje, um assunto polêmico. Alguns filósofos tentaram justificar a indução com o uso do seguinte raciocínio:

> *A indução é um método adequado porque, historicamente, tem dado bons resultados.*

Nota-se que essa afirmação é, por si só, indutiva, ou seja, parece ser um argumento circular, embora alguns teóricos defendam essa posição. (p. 58)

Analisando a indução (páginas 77 e 78)

Como vimos, a indução é um tipo de raciocínio que usa ocorrências específicas do passado para sugerir como poderá ser o futuro. Por isso, a indução é uma forma de raciocínio que em geral é vista como partindo do particular – ocorrências ou amostras específicas – para o genérico, ou seja, regras e determinações gerais. Sua principal atividade consiste em derivar novas conclusões – as generalizações – a partir do exame de alguns poucos exemplares. Talvez você ache que esse tipo de estratégia não tenha nada de inconveniente, afinal isso representa bastante do nosso pensamento diário. Mas não é difícil criar exemplos nos quais a indução nos levaria a riscos grandes:

> *Meu amigo sempre nada naquela praia que dizem estar infestada de tubarões e nunca foi mordido por um deles. Então, eu vou nadar lá também.*

Esse raciocínio é indutivo e, obviamente, bastante perigoso. Ele é indutivo porque se baseia na gene-ralização de algumas evidências:

Na semana passada nadei lá e não fui mordido
Ontem, nadei lá e também não fui mordido

Vou nadar hoje lá, pois é seguro

Não é preciso muita imaginação para conceber situações em que algo pode dar errado com essa pessoa [confira Quadro "Problema"]. Assim, a situação pode ser tentadora, mas elas é várias vezes perigosa.

Mas nem todo enunciado em que participam conclusões incertas pode ser considerado indutivo. Algumas conclusões podem ser dedutivas e mesmo assim carregarem certa incerteza. Como exemplo, suponha que eu tenha 15 pedrinhas dentro de um saco. Doze dessas pedras são brancas, uma é azul, uma verde e uma vermelha. A partir desta situação, posso criar dois tipos de conclusões, uma dedutiva e uma indutiva.

Problema – um dos problemas que fica fácil detectar a partir deste exemplo é a nossa incapacidade de sabermos tudo sobre aquilo que estamos analisando. Pode sempre haver algo especial (circunstancial) que torne nossa indução inadequada. Suponha, por exemplo, que esse surfista tenha decidido nadar naquelas águas infestadas de tubarões sempre no mesmo horário, digamos, de manhã cedo. Nunca foi mordido e seus colegas que nadavam naquele horário também não. Mas um dia, por circunstâncias especiais, ele decide surfar às 15horas. Nesse horário, os tubarões, que estavam bem alimentados de manhã cedo, estariam "sentido fome novamente". Coitado do surfista. Vai aprender que a indução que ele fez só vale para aquele *horário da manhã*. Infelizmente, esse aprendizado pode lhe custar caro.

Um saco com doze pedrinhas brancas, uma azul, uma verde e uma vermelha

Conclusão dedutiva	A chances de eu retirar uma pedrinha verde é de 1 em 15

Conclusão indutiva	A primeira pedrinha que pegarei será uma pedra branca

Minha conclusão dedutiva é correta, é uma asserção demonstrativa, pois faz uma alegação sobre minha chance de retirar a pedrinha verde, e isto é uma verdade matemática. Já a conclusão indutiva faz uma alegação sobre a pedra que irei retirar, e, portanto, não pode ser dedutiva (ou seja, não há certeza).

Um exemplo prático (página 79)

Vamos ver agora um exemplo simples de indução que é mais útil e menos perigoso do que nadar com tubarões. Você resolveu finalmente convidar seu chefe para um almoço em sua casa no domingo. Obviamente, quer fazer de tudo para o evento saia da melhor forma possível. Tomou a precaução de investigar que cardápio poderia preparar que fosse do gosto de seu chefe. Assim, passou o sábado e boa parte da manhã do domingo preparando as iguarias. Subitamente, sua esposa lhe lembrou que ele viria com os filhos. E agora? Será que aquilo que decidimos fazer vai ser do agrado das crianças? Como resolver esse problema em tão curto espaço de tempo?

Bom, esqueça de qualquer solução certeira – a não ser que você telefone ao seu chefe para fazer outra investigação, mas isso não vai cair bem. Então, é hora de usar a indução:

As minhas crianças gostam de batata frita
As crianças de meus vizinhos gostam de batata frita

Todas as crianças gostam de batata frita

Através dessa indução, descobri que todas as crianças provavelmente gostam de batata frita. Assim, posso me utilizar de uma simples dedução para sanar meu problema:

Todas as crianças gostam de batata frita
Meu chefe vem com suas crianças

As crianças que vêm com meu chefe gostam de batata frita

Assim, tenho uma boa chance de agradar às crianças do meu chefe. É claro que em nossa "mente" as coisas não seguem esses passos. Isso é apenas uma forma de representar um processo que, certamente, é mais complexo e especial. Mas não importa muito para nós aqui qual o real processo, o que importa é que esse processo pode falhar e por isso precisamos nos precaver.

Pelo que vimos até agora, parece que estamos em um beco sem saída. As deduções só são úteis se temos boas premissas que possam ser usadas para inferir a conclusão. Sem essas premissas, nada feito. As induções são processos que só nos permitem achar coisas *prováveis*, e não certeiras. (...)

***T E X T O 2* - Copi, I. M. (1981) *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou.**

IV. Dedução e indução (página 35)

Os argumentos estão tradicionalmente divididos em dois tipos: *dedutivos* e *indutivos*. Se bem que todo argumento implique a pretensão de que suas premissas forneçam a prova da verdade de sua conclusão, somente um argumento *dedutivo* envolve a pretensão de que suas premissas fornecem uma prova *conclusiva*. No caso dos argumentos dedutivos, os termos técnicos, "válido" e "inválido" são usados no lugar de "correto" e "incorreto". Um raciocínio dedutivo é *válido* quando suas premissas, se verdadeiras, fornecem provas convincentes para sua conclusão, isto é, quando as premissas e a conclusão estão de tal modo relacionadas que é absolutamente impossível as premissas serem verdadeiras se a conclusão tampouco for verdadeira. Todo raciocínio (ou argumento) dedutivo é válido ou inválido; a tarefa da Lógica dedutiva é esclarecer a natureza da relação entre as premissas e a conclusão em argumentos válidos, e assim, nos permitir que discriminemos os argumentos válidos dos inválidos. (...)

Um raciocínio indutivo, por outro lado, envolve a pretensão, não de que suas premissas proporcionem provas convincentes da verdade de sua conclusão, mas de que somente forneçam *algumas* provas disso. Os argumentos indutivos não são "válidos" nem "inválidos" no sentido em que estes termos se aplicam aos argumentos dedutivos. Os raciocínios indutivos podem, é claro, ser avaliados como melhores ou piores, segundo seu grau de verossimilhança ou probabilidade que as premissas confiram às respectivas conclusões. (...)

Atividade 6. Exercícios a respeito dos tipos de argumentos

3. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Quais os critérios utilizados pelos autores dos textos para definir e diferenciar os dois tipos de argumentos?*

b) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"?*

c) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"?*

d) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 13 (Em 10 de maio - em sala de aula)

CARACTERIZAR O QUE SÃO ARGUMENTOS INDUTIVOS E ARGUMENTOS DEDUTIVOS E IDENTIFICAR OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS DE CADA UM DESSES TIPOS

Olá, Patrícia, Priscila, Paula e Pedro, tudo certo com vocês? Faz dois encontros que estamos examinando no que consiste um argumento, esse importante tipo de construção discursiva. E o caracteriza esse tipo de construção mesmo? De acordo com o entendimento de senso-comum, um argumento é costumeiramente definido como as razões que fundamentam alguma idéia específica. Mas, a partir da leitura do texto *Características de um argumento e de suas partes constituintes* e dos exercícios que realizamos e corrigimos, ficou evidente que esse é um entendimento equivocado a respeito do que é um argumento. Um argumento não é uma "razão" que fundamenta uma "idéia", mas o conjunto ou a relação estabelecida entre uma idéia e a razão (ou as razões) que a fundamenta(m). Claro, a definição do que é um argumento pode ser feita a partir de termos mais técnicos que "razão" e "idéia", decorrendo disso que um argumento consiste em um conjunto constituído por um tipo específico de relação entre dois tipos de proposições: a *conclusão* e as *premissas* que a fundamentam. Há ainda dois outros importantes aspectos acerca do que constitui um argumento. Um desses aspectos é que a conclusão decorre das premissas, ou seja, ela é proposta sob controle das premissas que constituem o argumento. Outro aspecto é que estamos considerando como argumento inclusive aquelas construções em que há uma tentativa ou pretensão de que a conclusão seja fundamentada pelas premissas, por mais que as premissas não possibilitem que a conclusão seja delas derivada. Ok?

Essa é o primeiro montante de informações que nos importa a respeito dos argumentos. A partir dessa definição, é provável que vocês consigam discriminar ocorrências de argumentos de ocorrências de outros tipos de informações com maior facilidade e rapidez. Mas há outro conjunto de informações que também nos importa: quais são os tipos de argumentos? Como vocês puderam conferir a partir da leitura de algumas poucas páginas do texto de Navega (2005) e de Copi (1981), há dois tipos básicos de argumentos: os *argumentos indutivos* e os *argumentos dedutivos*. Tal

distinção é necessária porque dela decorre a seleção do critério a ser utilizado para avaliar ocorrências de argumentos e para, conseqüentemente, avaliar tais ocorrências de argumentos. O objetivo do encontro de hoje consiste no desenvolvimento dos seguintes processos: caracterizar cada um dos tipos de argumentos e identificar ocorrências de argumentos de cada um desses tipos.

Nas atividades a serem realizadas no encontro de hoje (6 atividades!!!), algumas serão ainda relacionadas à caracterização do que é um argumento e da identificação de suas partes constituintes. Outras, por sua vez, serão mais diretamente orientadas para a consecução dos objetivos deste encontro. As atividades são as seguintes:

Atividades a respeito do que constitui um argumento e da distinção entre argumentos e explicações

Atividade 1. Conferir "correção" de exercícios realizados e avaliar possíveis dúvidas e aspectos a serem aprofundados (período previsto: das 19h25 às 19h35)

Como é praxe, o professor irá entregar alguns trabalhos que vocês fizeram e que já foram corrigidos pelo professor: os exercícios das Unidades 8 e 10. Nesta primeira atividade, haverá um tempo para que vocês confiram tais exercícios e os comentários feitos pelo professor. Como os exercícios da Unidade 10 são relacionados à distinção entre argumentos e explicações, e como a Priscila não pode comparecer no encontro passado, nesta atividade, nós iremos nos dedicar um pouco a essa distinção, ok?

Após termos avaliado os exercícios entregues, seguiremos em frente...

Atividades a respeito do que é um argumento e de suas partes constituintes

Atividade 2. Correção de exercícios – distinção de ocorrências de argumentos de outros tipos de discursos e identificação das premissas e da conclusão de ocorrências de argumentos (período previsto: das 19h35 às 20h00)

Vocês ficaram de refazer, para este encontro, os primeiros exercícios relacionados à distinção entre argumentos e outros tipos de discursos e à identificação das partes constituintes de um argumento. Tais exercícios já haviam sido feitos em nosso terceiro encontro (ou entre o terceiro e o quarto encontros). Alguns dos possíveis argumentos apresentados eram: "*Ele está vivo... está respirando!*" e ""*Meu despertador não funcionou. Meu carro não*

deu a partida. Foi por isso, portanto, que eu cheguei atrasado ao trabalho hoje".

Será que houve avanços entre a primeira vez que vocês fizeram tais exercícios e agora? É esta a pergunta que tentaremos responder neste exercício. Cada um de vocês irá apresentar as respostas que construiu, que serão avaliadas coletivamente.

Atividade 3. Correção coletiva de exercícios - Registro e exame de um argumento identificado em alguma "esfera" de suas vidas e identificação de suas partes constituintes (período previsto: das 20h00 às 20h20)

Ainda em relação à identificação de ocorrências de argumentos e a caracterização deles, como atividade realizada para este encontro, vocês registraram um argumento apresentado por alguém em alguma "esfera" da vida de vocês, tais como em contextos sociais, acadêmicos ou profissionais. Nesta atividade, os argumentos que vocês registraram serão apresentados e, coletivamente, avaliados.

Atividades a respeito dos tipos de argumento

Atividade 4. Caracterização do que são argumentos dedutivos e argumentos indutivos (período previsto: das 20h20 às 20h40)

Agora sim, entramos mais diretamente nas atividades que fazem referência explícita aos objetivos do encontro de hoje: caracterizar cada um dos tipos de argumentos e identificar ocorrências de argumentos de cada um desses tipos de argumentos.

Para caracterizar cada um dos tipos de argumentos, nós iremos avaliar coletivamente as respostas que vocês apresentaram para algumas perguntas que constavam na Unidade 12 (página 10). Na Atividade 6 de tal roteiro, as perguntas eram: a) *Quais os critérios utilizados pelos autores dos textos para definir e diferenciar os dois tipos de argumentos;* b) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "dedutivo"?;* c) *Após a leitura do texto, quais as características básicas de um argumento do tipo "indutivo"?;* d) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Esta atividade consistirá no exame das respostas que vocês construíram para essas perguntas.

Atividade 5. Correção de exercícios - distinção de argumentos dedutivos e indutivos (período previsto: das 20h40 às 21h00)

Vocês também, para este encontro, precisaram indicar se alguns argumentos eram do tipo "dedutivo" ou "indutivo". Alguns exemplos de argumentos eram os seguintes: "*Todo cachorro é mamífero. Todo mamífero é vertebrado. Logo, todo cachorro é vertebrado*" e "*Pessoas que fumam não passam dos 80 anos. Seu José fuma. Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos*".

E aí, de que tipo são esses argumentos? E os demais? São indutivos ou dedutivos? Nesta atividade, iremos avaliar as respostas que vocês apresentaram.

Atividade 6. Novos exercícios acerca da distinção de argumentos dedutivos e indutivos e correção deles (período previsto: das 21h00 às 21h30)

A sexta atividade deste encontro consistirá em um exercício semelhante ao que examinamos na atividade anterior: identificar se os argumentos apresentados são indutivos ou dedutivos. É claro que fazer um exercício dessa natureza agora, após a leitura do texto e o exame que fizemos ao longo do encontro a respeito dos tipos de argumentos, provavelmente será muito diferente da primeira vez em que vocês o fizeram.

Tal exercício consta no Anexo 1 a este roteiro de trabalho. Após vocês fazerem tais exercícios, nós os iremos avaliar.

Patrícia, Paula, Pedro e Priscila, bom trabalho, com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 13 - em 10 de maio - em sala de aula)

Nome:

Atividade 6. Novos exercícios acerca da distinção de argumentos dedutivos e indutivos e correção deles

1. Avalie os argumentos abaixo e indique se eles constituem argumentos dedutivos ou indutivos e fundamente o motivo pelo qual você o considerou de um tipo específico porque.

a) *Ele é pisciano, pois nasceu na primeira semana de março.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

b) *Não fará frio em nossa viagem à Maceió. Já passei férias nessa cidade três vezes e nunca fez frio.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

c) *Todos os homens são mortais. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

d) *Todos os homens são mortais. Nunca houve registro de alguém que vivesse mais do que 125 anos.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

e) *A Biologia reconhece espécies monotípicas, nas quais todos os indivíduos fazem parte da mesma raça, e espécies politípicas, nas quais é possível identificar raças distintas. A espécie humana é monotípica, daí a impossibilidade, experimentada historicamente, de se alcançar uma classificação racial consensual.*	( ) Argumento dedutivo ( ) Argumento indutivo
Fundamentação:	

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 14 (De 10 a 17 de maio de 2012 - em "casa")

CARACTERIZAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAR INFORMAÇÕES E CARACTERIZAÇÃO DE UM ARGUMENTO REGISTRADO EM SITUAÇÃO COTIDIANA

Priscila, Paula, Patrícia e Pedro, tudo bem com vocês? Começamos, a partir de agora, um novo "momento" em nosso Curso. Se até agora, nosso objetivo foi caracterizar e distinguir diferentes tipos de informações, agora, iremos começar a caracterizar alguns critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada. A expectativa é que sejam realizados três encontros com esse objetivo. O primeiro deles consistirá no oitavo encontro de nosso Curso, que será realizado no dia 17 de maio, próxima quinta-feira. Mas as atividades que serão realizadas para tal encontro (e que são descritas neste roteiro de trabalho) já constituem um início desse novo "momento" do Curso. Nas atividades que serão realizadas, alguns dos exercícios já serão orientados para a caracterização de critérios para avaliação de informações. É esse o objetivo das atividades que serão realizadas para nosso próximo encontro.

Além desses exercícios, porém, uma atividade será realizada com o objetivo de concretizarmos um pouco mais os comportamentos que foram objetivo do sétimo encontro deste Curso (distinguir os tipos de argumentos – indutivos e dedutivos – e identificar ocorrências de cada um desses tipos de argumentos).

As atividades a serem realizadas para o oitavo encontro são:

Atividades sobre tipos de argumentos

Atividade 1. Registro e exame de um argumento identificado em alguma "esfera de suas vidas", identificação das premissas e da conclusão e do tipo de argumento

Tal como vocês já fizeram com um discurso que vocês registraram e tiveram que identificar sua função e com um argumento que vocês registraram e identificaram sua conclusão e suas premissas, nesta atividade vocês terão que registrar um discurso específico apresentado em suas vidas cotidianas, acadêmicas ou profissional e avaliá-lo em relação a alguns aspectos. Tal discurso precisa ser um **argumento** e caberá a vocês identificar a conclusão dele, suas premissas, o tipo dele e fundamentar o motivo pelo qual tal argumento constitui um argumento dedutivo ou indutivo. Maiores detalhes a respeito desse exercício constam na página 3 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Atividades sobre critérios para avaliar informações

Atividade 2. Perguntas sobre critérios para avaliar informações

Nesta atividade, começaremos as atividades propriamente ditas a respeito dos próximos "temas" que iremos avaliar neste Curso: alguns critérios básicos que podem ser utilizados para avaliação de informações. Vocês têm alguma idéia de quais são esses critérios? Na página 4 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, constam duas perguntas bem simples para nós avaliarmos o conhecimento inicial de vocês a respeito desses critérios.

Atividade 3. Exercícios - avaliação de informações

E, continuando a avaliação do conhecimento que vocês já têm a respeito desses critérios e da avaliação de informações que é possível fazer com base neles, a quarta atividade a ser realizada consiste na avaliação de algumas informações. Este exercício é apresentado entre as páginas 5 a 8 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho. Avaliem as informações lá apresentadas com base no conhecimento que vocês têm a respeito desse processo (avaliar informações) e com base no possível conhecimento que vocês adquiriram respondendo às perguntas da atividade anterior.

Atividade 4. Leitura de textos a respeito de critérios para avaliação de informações

A quarta atividade a ser realizada consiste na leitura de dois textos básicos no qual são caracterizados alguns critérios para avaliação de informações. As referências desses textos são:

(1) Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes.

(2) Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto didático para uso interno na disciplina "Psicologia Geral" do Curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos e em disciplinas do Curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

O primeiro desses textos apresenta seis critérios para avaliação de informações. Ele é extraído de um livro cuja função é auxiliar pesquisadores a desenvolver pesquisa e, conseqüentemente, construir relatos de pesquisa. Por conta disso, há várias informações no texto que se referem especificamente a isso. Vocês devem enfatizar, entretanto, as características dos critérios para avaliar informações e não as dicas que o autor dá para a construção de relatos de pesquisa.

Já o segundo texto enfatiza um critério para avaliação da linguagem (discursos): o grau de generalidade ou especificidade. Esse texto tem como público-alvo estudantes de Psicologia e sua função é avaliar o grau de generalidade ou especificidade com o qual devem ser descritas as ações humanas. Mas, neste curso,

o objetivo é simplesmente caracterizar no que consiste o grau de generalidade e especificidade de um discurso, ok?

Atividade 5. Perguntas a respeito do que define cada um dos critérios para avaliar informações

Por fim, como última atividade a ser realizada para nosso encontro do dia 17 de maio, há um conjunto de perguntas a respeito dos critérios para avaliar informações que são apresentados nos textos de Booth, Colomb e Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004). Tais perguntas são apresentadas no Anexo 1, mais especificamente nas páginas 9 e 10 desse Anexo.

Atividade 6: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

A sexta atividade a ser realizada é constituída por aqueles exercícios em que vocês devem identificar erros de raciocínios em um texto específico. Vocês já fizeram um exercício semelhante em nosso primeiro encontro (em um texto que descrevia a coletiva de imprensa convocada pelo prefeito de uma cidade) e em mais dois outros momentos do Curso, onde vocês avaliaram os erros apresentados em um debate na câmara dos deputados a respeito da idade penal e em um "papo" entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira. É esse tipo de atividade que será realizado agora, nesta quinta atividade. Nas páginas 11 e 12 do Anexo 1, consta mais um texto no qual vocês devem identificar e descrever os erros de raciocínio lá apresentados, se é que há algum erro de raciocínio apresentado no texto.

Paula, Pedro, Priscila e Patrícia, bom trabalho e bons estudos, com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 14 - de 10 a 17 de maio de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 1. Registro e exame de um argumento identificado em alguma "esfera de suas vidas", identificação das premissas e da conclusão e do tipo de argumento

1. Registre a ocorrência de algum argumento com o qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser um argumento que algum colega ou professor seu apresente. Pode ser um argumento que você identifica ao ler algum *blog*, a notícia de alguma revista, ou mesmo um argumento apresentado em um *post* no *Facebook*, etc. Após o registro desse argumento, realize os seguintes processos:

    1.a) caracterize, de maneira geral, qual o **contexto** em que o argumento foi apresentado;

    1.b) indique **quantos** argumentos são apresentados (caso o argumento registrado consista, na verdade, em mais de um argumento);

    1.c) para cada um dos argumentos registrados, indique quais partes dele consiste na **conclusão** do argumento;

    1.d) para cada um dos argumentos registrados, indique quais partes dele consiste na(s) **premissa**(s) do argumento;

    1.e) indique, para cada um dos argumentos registrados, o **tipo de argumento** que eles são (indutivos ou dedutivos).

Atividade 2. Perguntas sobre critérios para avaliar informações

2. Responda a pergunta abaixo a respeito de critérios para avaliar informações.

a) *Quais são os critérios a partir dos quais uma informação pode ser avaliada? Ou o que você conhece ou já ouviu falar a respeito de critérios para avaliar informações? Defina cada um dos critérios que você indicar e, caso considere necessário, cite exemplos de informações onde esse(s) critério(s) pode(m) ser utilizado(s) para avaliá-la.*

Atividade 3. Exercícios - avaliação de informações

3. A seguir, você encontra dois textos adaptados de notícias extraídas do site *Folha de São Paulo online*. Avalie cada um dos dois textos, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação: Caso seja necessário, utilize também as páginas seguintes aos textos para apresentar a avaliação desse conjunto de informações

Texto 1 - Código Florestal anistia multas dos doadores de 50 políticos

Grandes doadoras eleitorais do agronegócio que terão multas ambientais suspensas com a aprovação do Código Florestal injetaram cerca de R$ 15 milhões na campanha de diversos congressistas que participam da votação da norma.

É o que revela cruzamento de autos de infração do Ibama com as doações eleitorais. As contribuições foram feitas no pleito de 2010, quando a reforma do Código Florestal já estava em andamento em comissão especial da Câmara. O valor é bem maior do que o total doado pelas mesmas empresas na eleição anterior (2006).

As empresas foram autuadas, num total de R$ 1,6 milhão, por irregularidades como destruir vegetação nativa, áreas de preservação permanente, e consumir carvão de mata nativa. Há ainda multas impostas pela Justiça.

Com a nova lei, ao aderir a um programa de regularização ambiental, a empresa terá suas multas suspensas e convertidas em serviços de recuperação ambiental.

1294

Texto 2 - Alckmin avalia que Matarazzo foi o mais convincente em sabatina

Após acompanhar do Palácio dos Bandeirantes, via internet, a sabatina com os quatro pré-candidatos do PSDB à prefeitura paulistana, o governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin avaliou que o secretário Andrea Matarazzo (Cultura) foi o mais convincente.

Os secretários estaduais Andrea Matarazzo (Cultura), Bruno Covas (Meio Ambiente) e José Aníbal (Energia) e o deputado federal Ricardo Tripoli foram sabatinados no auditório da ***Folha****, na região central da capital, na última segunda-feira.*

Os quatro pré-candidatos tucanos responderam a perguntas dos jornalistas Vera Magalhães, repórter especial da ***Folha****, e Diogo Pinheiro, editor do UOL Notícias, acerca de diversos assuntos de interesse da cidade.*

O partido pretende realizar prévias em março de 2012 para escolher o nome da sigla na disputa à prefeitura. Poderão votar nas prévias 20 mil filiados do PSDB.

Atividade 5. Perguntas a respeito do que define cada um dos critérios para avaliar informações

5. Responda as perguntas abaixo a respeito de critérios para avaliar informações.

a) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "exatidão"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

b) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "precisão"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

c) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "suficiência"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

d) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "representatividade"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

e) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "autoridade"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

f) *No que consiste o critério para avaliar informações denominado "generalidade ou especificidade de uma informação"? Se necessário, cite exemplos de informações onde esse critério pode ser utilizado para avaliá-la.*

g) *Liste as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que você considerar pertinentes em relação ao texto.*

Nome: _____

Atividade 6. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

5. Leia o texto a seguir e:

5.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

5.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

5.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

5.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha e o espaço em branco da próxima página para responder a tais questões.

Apague seu cigarro, por favor. Ah... não apago, não!

Era uma noite de sexta-feira. Bianca e Renata, duas amigas de longa data, saíram para conversar em um bar próximo a casa delas. Conhecedoras do local, foram direto à varanda, que possuía uma bonita vista para uma das praças da cidade. Chamaram o garçom, fizeram seu pedido e começaram a jogar conversa fora. Foi quando Bianca percebeu que o rapaz da mesa ao lado acendeu um cigarro.

Incomodada, Bianca não deixou barato:

Bianca: "Com licença, 'seu moço'. Você poderia apagar seu cigarro que ele está nos incomodando. Você não sabia que aqui na cidade, é proibido fumar em locais públicos?"

Rapaz: "Ué, não sei que porque eu devo apagar meu cigarro. Tem um monte de gente fumando por aqui. Olhe para aquelas mesas mais ali da ponta. Há diversas pessoas fumando ali. Por que você não vai falar com elas também?", reclamou o rapaz, pego de surpresa.

Bianca: "Ora, porque não é o cigarro delas que está nos incomodando. É o seu. Por isso, peço para você apagar seu cigarro, por favor."

Rapaz: "Moça, deixe-me pelo menos terminar este cigarro aqui...", disse o rapaz em mais uma tentativa.

Bianca: "Não deixo não. Aliás, fumar faz mal à saúde, viu?", fala Bianca, mais irritada e fazendo sinal para chamar o garçom.

Rapaz: "Faz mal nada. Meu tio está com 78 anos. Fumou a vida inteira e tem mais saúde que muito amigo dele que nunca fumou."

Bianca: "Desde quando fumar não faz mal? Fumar causa um monte de problema: infarto, diminui o condicionamento físico... Quem fuma tem mais câncer de pulmão, de garganta... eu, por exemplo, que não fumo, jamais terei esses tipos de câncer."

Rapaz: "Que isso, moça?! Você só diz isso porque não fuma. Se fumasse, sua opinião seria muito diferente", disse o rapaz, enquanto Renata conversava com o garçom. "Deixe-me terminar pelo menos esse cigarro...", insistiu o rapaz.

Garçom: "Senhor, você faria a gentileza de apagar seu cigarro? Este bar, mesmo nessa varanda, é inteiramente uma área para não-fumantes. Peço desculpas, mas caso você queira fumar, é necessário sair do bar."

Esbravecido, o rapaz comenta:

Rapaz: "É isso mesmo que vocês aqui deste bar querem?!?!? Se forem mandar todo mundo que estiver fumando aqui na varanda pra fora, essa espelunca aqui vai à falência. É isso que vocês querem...!!!"

O rapaz dá ainda uma última tragada, antes de apagar seu cigarro e levantar-se. Renata e Bianca já conversavam animadas, esquecidas do irritado rapaz da mesa ao lado.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 15 (Em 17 de maio - em sala de aula)

AVALIAÇÃO DE INFORMAÇÕES COM BASE NA EXATIDÃO, NA PRECISÃO, NA SUFICIÊNCIA, NA REPRESENTATIVIDADE, NA AUTORIDADE, NA CLAREZA E NO GRAU DE GENERALIDADE E ESPECIFICIDADE QUE TAIS INFORMAÇÕES APRESENTAM

Olá, Priscila, Pedro, Paula e Patrícia. Como vocês estão? Tudo bem? Quando vocês entram em contato com alguma informação, quais os critérios que vocês utilizam para avaliá-la? E os critérios utilizados, são aqueles mais pertinentes para avaliar uma informação? Há uma gradação muito grande em relação a quanto as pessoas conseguem avaliar informações. Algumas pessoas talvez nem cheguem a fazer isso ou, pior ainda, nem concebem a possibilidade de isso ser feito... Outras avaliam informações por meio de critérios equivocados, tais como "ir com a cara da pessoa que falou" ou "essa pessoa fala tão bem...". Outras pessoas avaliam informações considerando a teoria da qual ela faz parte: "se é da teoria *X*, então a informação é boa". Todos esses são, entretanto, critérios pouco promissores para avaliação de informações. Disso decorre que quando uma pessoa avalia informações com base em tais critérios, é provável que elas não consigam distinguir informações confiáveis daquelas que não o são, aumentando a probabilidade de essas pessoas se orientarem por informações genéricas ou equivocadas ou deixarem de se orientarem por informações confiáveis.

Disso tudo, surge a pergunta: que critérios utilizar para avaliar informações? Os textos construídos por Booth, Colomb e Williams (2005) e por Botomé, Kubo e Souza (2004) apresentam algumas respostas a essas questões. Alguns dos critérios para avaliar informações podem ser: a exatidão, a precisão, a suficiência, a representatividade, a autoridade, a clareza e o grau de generalidade e especificidade que uma informação apresenta. Esses, sim, ainda que não os únicos, são critérios pertinentes para avaliação de informações. É claro que o uso de cada um desses critérios deve variar de acordo com as informações a serem avaliadas ou com as partes de tais informações. Algumas partes de um argumento, por exemplo, podem ser avaliadas com base em tais critérios, mas algumas relações entre premissas e conclusões, não. É por isso que há necessidade de muita clareza

em relação ao que consiste cada um desses critérios e a que tipo de informação (ou parte de uma informação) se refere cada um deles.

Quais as características nucleares de cada um desses critérios? E o quanto vocês conseguem avaliar informações a partir de tais critérios? Essas são as duas perguntas orientadoras do encontro de hoje. Sendo orientado por elas, cinco atividades serão realizadas no encontro de hoje. Essas atividades estão descritas a partir da próxima página, e são as seguintes:

Atividade a respeito de tipos de argumentos

Atividade 1. Exame de exercícios – identificação de ocorrências de argumentos dedutivos ou indutivos (período previsto: das 19h20 às 19h35)

A primeira atividade de nosso encontro de hoje consistirá em um exercício que foi feito em nosso último encontro (Atividade 6 da Unidade 13), mas que não chegou a ser examinado. Em tais exercícios, era necessário indicar quais dos argumentos eram *indutivos* ou *dedutivos*. Só para lembrá-los, dois dos argumentos apresentados nesse exercício consistiam em *Ele é pisciano, pois nasceu na primeira semana de março* e *Não fará frio em nossa viagem à Maceió. Já passei férias nessa cidade três vezes e nunca fez frio*. E aí, de quais tipos são esses dois argumentos? E os demais argumentos apresentados em tal exercício?

A avaliação desse exercício, que o professor já conferiu e lhes entregará, constituirá a primeira atividade do encontro de hoje.

Atividade 2. Exame do argumento identificado em alguma "esfera de suas vidas": identificação das premissas e da conclusão e do <u>tipo</u> <u>de</u> <u>argumento</u> (período previsto: das 19h35 às 19h55)

No encontro passado, uma das atividades que estava planejada consistia na avaliação do argumento que vocês registraram em alguma "esfera" de suas vidas. Mas nós não chegamos a avaliar tal argumento. Por sua vez, vocês levaram tais exercícios para casa e precisaram identificar se o argumento era *indutivo* ou *dedutivo*, além de já terem identificado quais das proposições constituintes do argumento era a conclusão e quais eram as premissas. Vamos conferir esse exame que vocês fizeram? Para isso, cada um de vocês irá apresentar o argumento registrado e o exame que fizeram. Os demais participantes avaliarão o argumento e seu exame coletivamente.

Atividades a respeito de critérios para avaliar informações e da avaliação de informações com base em tais critérios

Atividade 3. Caracterização de critérios para avaliar informações a partir das respostas que vocês construíram acerca do que caracteriza cada um desses critérios (período previsto: das 19h55 às 20h30)

A partir desta atividade, começamos as atividades mais diretamente relacionadas aos objetivos do encontro de hoje. Vocês responderam, para este encontro, a algumas perguntas acerca do que consiste cada um dos critérios apresentados nos textos de Booth, Colomb e Williams (2005) e por Botomé, Kubo e Souza (2004). E aí? A que se referem cada um deles? E a que partes de uma informação, tais critérios podem (ou devem!) ser utilizados? Primeiramente, um de vocês irá ler as respostas que construiu. Posteriormente, tais respostas serão examinadas.

Atividade 4. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: das 20h30 às 21h00)

A primeira atividade a ser realizada consiste em avaliar informações a partir dos critérios que iremos caracterizar na terceira: a exatidão, a representatividade, a suficiência, a autoridade, a clareza, a precisão e o grau de generalidade ou especificidade de uma informação. Agora, depois do exame a respeito do que consiste cada um desses critérios, vocês já devem ter maior grau de clareza dos critérios que podem utilizar e como devem fazê-lo. Com isso, provavelmente será mais fácil distinguir informações confiáveis daquelas que não o são. Ou, pelo menos, identificar as partes de uma informação que "pecam" em relação ao grau de confiabilidade que apresentam.

No Anexo 1 a este roteiro de trabalho (páginas 4 a 7), vocês encontram duas "notícias", uma delas extraída e adaptada do *site* da Folha de São Paulo online, outra adaptada de um *blog* onde constavam as propostas para uma chapa à reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul do Brasil. Avaliem tais informações. Para isso, tenham claro os critérios a serem utilizados: exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade. Fica a seguinte sugestão: para cada parte (frase, oração etc.) da informação, vale perguntar qual o critério que pode ser utilizado e, conforme a resposta, avaliar a parte da informação. Fica a dica!

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: das 21h00 às 21h30)

Um dos exercícios que coube a vocês fazerem para este encontro consistiu na avaliação de duas notícias extraídas e adaptadas do *site* Folha de São Paulo *online* com base nos critérios examinados na atividade anterior. Só que vocês avaliaram tais informações antes de terem lido os textos de Booth, Colomb e Williams (2005) e Botomé (2004). Vale a pena avaliar novamente tal informação com base nos critérios examinados no encontro de hoje!

É isso que constituirá a quinta e última atividade do encontro de hoje. Será concedido um tempo para vocês realizarem tal avaliação. Posteriormente a ela, a avaliação que vocês fizeram das informações serão conferidas coletivamente, ok?

Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, bom trabalho, com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 15 - em 17 de maio - em sala de aula)

Nome:

Atividade 4. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam

1. A seguir, você encontra um texto adaptado de uma notícia extraída do site *Folha de São Paulo online* e a descrição das propostas de uma chapa para a reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul Brasileiro. Avalie cada um dos dois textos, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação 1: Lembre-se de utilizar os critérios examinados (exatidão, suficiência, clareza, precisão, representatividade, autoridade e o grau de generalidade e especificidade) para avaliar informações.

   Observação 2: Utilizem também as páginas seguintes aos textos realizar a avaliação deles.

Texto 1 - Unesp de Araraquara (SP) investiga racismo contra africanos

"Sem cotas para os animais da África". A frase escrita no mural em frente a um dos centros acadêmicos da Unesp de Araraquara (273 km de São Paulo) deixou os diversos alunos africanos do campus *apreensivos e fez a universidade abrir uma sindicância interna.*

Sumbunhe N'Fanda, 24, graduando de administração pública, disse que as mensagens racistas o deixam apreensivo. "Temos medo de nos atacarem", disse o aluno de Guiné-Bissau, que está no Brasil há um ano.

N'Fanda e outros africanos fazem intercâmbio na Unesp. A frase foi escrita no início deste mês no mural em frente a um

centro acadêmico da Faculdade de Ciências e Letras da instituição.

"Fiquei muito triste, meus amigos ficaram revoltados", afirmou o mestrando em sociologia Daniel Cassamá, 28, também de Guiné-Bissau. Foi ele quem reuniu os alunos e professores que juntos procuraram a polícia.

"A pessoa não se sente segura depois disso. Se o autor da frase foi capaz de exteriorizar esse pensamento, coisa pior pode acontecer", disse o angolano José Patrício Morais de Almeida, que disse ter presenciado outros atos racistas desde que ingressou na Unesp.

Para o professor Dagoberto José Fonseca, coordenador do grupo, o ato não deve ser tratado como um caso isolado. "Não é individual. É uma ação coletiva", diz Fonseca.

Alguns alunos discordam, porém, de Fonseca. Para Ana Paula Pazzetti, 22, aluna de ciências sociais, as mensagens racistas não foram feitas por um grupo organizado, mas por "indivíduos" que não representam todos os alunos.

"São casos isolados. De qualquer forma, ter este tipo de neofascismo aqui é intolerável porque temos grupos de estudos sobre africanidade que são referência na área."

A Unesp afirmou, em nota, que já nomeou uma comissão interna para apurar os fatos, que também vai notificar a Polícia Federal e o Ministério Público sobre o caso. Nem a instituição nem a polícia tinham ontem pistas da autoria da pichação. Segundo o delegado Antonio Luiz de Andrade, a polícia irá realizar exame técnico da pichação para tentar identificar a autoria.

1308

Texto 2 – Uma universidade para a sociedade

A Chapa 2 é Uma universidade para a sociedade, formada pelos professores Pedro Gonçalves Filho e Joana Maria de Jesus. A grande preocupação da chapa está centrada nos alunos, desde antes de seu ingresso, durante sua permanência e após seu egresso. Gonçalves Filho explica que a intenção é a construção de uma universidade social, culta e democrática por meio de um choque de gestão.

As metas são aumentar o número de vagas; incentivar a mobilidade dos acadêmicos; ampliar o Programa Pró-Início que promove o nivelamento de conhecimentos; valorizar os servidores técnico-administrativos, valorizar a biblioteca universitária.; incrementar o Programa de Ação à Inclusão dos Formandos pela universidade no Mercado de Trabalho e o Programa Conexão - gerando oportunidade de inserção profissional.

As propostas prevêem melhorias na infraestrutura física e de pessoal; a criação de programas de pós-graduação; a criação de um setor de compras específico para a pesquisa e a pós-graduação; a descentralização do Complexo de Centrais de Apoio à Pesquisa para os campus *regionais; criação de Central Analítica para o complexo de saúde; o incentivo à mobilidade internacional dos pesquisadores; apoio para o pesquisador apresentar trabalhos em eventos, com concessão de diárias, passagens e valores de inscrição; intensificação de convênios com universidades estrangeiras.*

Outra meta é garantir que o tripé ensino, pesquisa e extensão funcione da melhor forma possível, lutando por recursos,

equipamentos e conclusão do espaço físico. Também são alvos a modernização do sistema de gestão, a consolidação e ampliação do ensino a distância, investimentos em infraestrutura física, material e pessoal, a internacionalização dos programas de graduação e pós-graduação, contribuição com o desenvolvimento sustentável, transformação econômico-social e cultural.

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam

2. A seguir, você encontra dois textos adaptados de notícias extraídas do site *Folha de São Paulo online*. Avalie cada um dos dois textos, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação: Caso seja necessário, utilize também as páginas seguintes aos textos para apresentar a avaliação desse conjunto de informações

Texto 1 - Código Florestal anistia multas dos doadores de 50 políticos

Grandes doadoras eleitorais do agronegócio que terão multas ambientais suspensas com a aprovação do Código Florestal injetaram cerca de R$ 15 milhões na campanha de diversos congressistas que participam da votação da norma.

É o que revela cruzamento de autos de infração do Ibama com as doações eleitorais. As contribuições foram feitas no pleito de 2010, quando a reforma do Código Florestal já estava em andamento em comissão especial da Câmara. O valor é bem maior do que o total doado pelas mesmas empresas na eleição anterior (2006).

As empresas foram autuadas, num total de R$ 1,6 milhão, por irregularidades como destruir vegetação nativa, áreas de preservação permanente, e consumir carvão de mata nativa. Há ainda multas impostas pela Justiça.

Com a nova lei, ao aderir a um programa de regularização ambiental, a empresa terá suas multas suspensas e convertidas em serviços de recuperação ambiental.

Texto 2 - Alckmin avalia que Matarazzo foi o mais convincente em sabatina

Após acompanhar do Palácio dos Bandeirantes, via internet, a sabatina com os quatro pré-candidatos do PSDB à prefeitura paulistana, o governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin avaliou que o secretário Andrea Matarazzo (Cultura) foi o mais convincente.

Os secretários estaduais Andrea Matarazzo (Cultura), Bruno Covas (Meio Ambiente) e José Aníbal (Energia) e o deputado federal Ricardo Tripoli foram sabatinados no auditório da ***Folha****, na região central da capital, na última segunda-feira.*

Os quatro pré-candidatos tucanos responderam a perguntas dos jornalistas Vera Magalhães, repórter especial da ***Folha****, e Diogo Pinheiro, editor do UOL Notícias, acerca de diversos assuntos de interesse da cidade.*

O partido pretende realizar prévias em março de 2012 para escolher o nome da sigla na disputa à prefeitura. Poderão votar nas prévias 20 mil filiados do PSDB.

é

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 16 (De 17 a 24 de maio de 2012 - em "casa")

INÍCIO DA CARACTERIZAÇÃO DA VALIDADE E DA CORREÇÃO COMO DOIS CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS

Olá, Priscila, Paula, Patrícia e Pedro. Como vocês estão? Tudo bem? No encontro passado, examinamos alguns critérios a partir dos quais ocorrências de informações podem ser avaliadas, apesar de não termos terminado tal exame. Mas já começamos a ter bem claro algumas coisas: ao entrar em contato com alguma informação, uma pessoa pode avaliar o quanto ela é genérica ou específica; o quanto os elementos apresentados nas premissas são suficientes ou representativos para fundamentar a conclusão; o quanto uma informação é exata; ou o quanto ela é precisa e clara ou fundamentada por alguma fonte autorizada. Mas a que mesmo se refere cada um desses critérios? Mas será que esses critérios dão conta para avaliar todas as informações? Em relação a esta última pergunta, sua resposta é "não". Há tantos tipos de informações (definições, explicações, argumentos, proposições etc.) que é difícil que poucos critérios quanto os examinados no encontro passado (e que continuarão a ser examinados no próximo encontro) dêem conta da avaliação de quaisquer tipos delas.

E que critérios utilizar para avaliar argumentos? Há, pelo menos, dois critérios básicos para fazer isso: validade e correção de um argumento. Caracterizá-los aumenta muito a probabilidade de identificação de erros em argumentos e, conseqüentemente, deixar de orientar-se por informações equivocadas. Por isso a necessidade de caracterizar esses dois critérios. A conseqüência dessa caracterização consiste no aumento da probabilidade de avaliar argumentos com base nesses critérios. As atividades que serão realizadas até o próximo encontro e os objetivos que as orientarão serão relacionadas à caracterização deles. Explicitando, tais objetivos podem ser descritos como: caracterizar no que consiste a validade e a correção de um argumento e avaliar ocorrências de argumentos com base no grau de validade e de correção que eles apresentam. Apesar disso, nós dificilmente iremos avaliar tais conceitos em nosso próximo encontro, ok?

Vamos conferir as atividades que serão realizadas para concretização desses objetivos?

Atividades a respeito de funções do discurso, tipos de discurso, argumentos e suas partes constituintes e tipos de argumentos

Atividade 1. Dúvidas e comentários a respeito de funções, tipos de discursos, argumentos e tipos de argumentos

Desde o encontro passado, nós já começamos a examinar um novo conjunto de informações: critérios para avaliar informações de diferentes tipos. Antes disso, nossos esforços estavam concentrados para caracterização do que consiste uma informação. Fizemos isso ao examinar quatro conjuntos de conceitos. São eles: a) as funções que um discurso pode ter; b) os tipos de discursos existentes; c) o que são argumentos e quais as suas partes constituintes; e, por fim, d) quais são os tipos de argumentos (indução e dedução) e o que os define.

A primeira atividade a ser realizada para nosso próximo encontro consiste na explicitação de dúvidas, comentários a respeito dos "temas" que já foram examinados ao longo desse nosso Curso. Uma vez que já estamos em outro "momento" de nosso Curso, caso haja necessidade, parece valer a pena examinarmos os temas anteriores, como um "fechamento". Para isso, vocês podem apresentar as dúvidas, comentários e destaques que consideram pertinentes aos temas já examinados neste nosso Curso, que, explicitando, são os seguintes: funções de um discurso (informativo, expressivo e diretivo), tipos de discursos (narrativo, dissertativo e descritivo), argumentos e suas partes constituintes (premissas e conclusão) e tipos de argumentos (indução e dedução). Vocês podem também, claro, apresentar dúvidas, comentários e destaques a respeito da relação entre esses temas.

Utilizem, para isso, a página 4 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Atividade a respeito da avaliação de informações com base em critérios como clareza, exatidão etc.

Atividade 2. Registro de uma informação para, no próximo encontro, ela ser avaliada a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tal informação apresenta

Como é praxe, os conceitos que nós examinamos neste curso serão utilizados em um contexto externo a ele. Nesta atividade, os conceitos que serão utilizados consistirão nos sete critérios para avaliação de informações

que começamos a examinar no oitavo encontro de nosso Curso. Nesta atividade, caberá a vocês registrarem (e, por enquanto, apenas registrarem) alguma informação, para que no próximo encontro, ela seja avaliada com base nos critérios de exatidão, representatividade, suficiência, autoridade, clareza, precisão e do grau de generalidade ou especificidade apresentado nelas. Não é necessário que tal informação seja muito grande (o equivalente a metade de uma página, por exemplo, já é suficiente). Procurem selecionar e registrar informações extraídas de algum jornal, alguma revista. Pode até ser selecionada uma informação em *blogs* ou *sites*, mas desde que seja possível avaliar a informação selecionada a partir de alguns dos critérios examinados (uns três ou quatro, no mínimo), ok?

Utilizem a página 5 do Anexo 1 para fazerem o registro da informação (é claro que vocês podem simplesmente tirar xérox da informação, caso isso seja mais fácil).

Atividade a respeito dos critérios básicos para avaliação de argumentos

Atividade 3. Perguntas a respeito do conhecimento de vocês a respeito de critérios para avaliação de argumentos: validade e correção

Vamos começar a caracterizar os dois critérios básicos com base nos quais a ocorrência de um argumento pode ser avaliada? Na página 6 do Anexo 1, constam algumas perguntas a respeito de tais critérios onde será possível vocês avaliarem alguns argumentos com base neles. As perguntas, já adiantando, são as seguintes:

a) *Quais são os dois tipos critérios básicos a partir dos quais um argumento (ou, em outras palavras, a relação entre premissas e conclusão de um argumento) pode ser avaliado?*

b) *No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de argumentos denominado "validade"?Ou, quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "válido"?*

c) *No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? Ou, quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "correto"?*

Atividade 4. Exercícios a respeito do conhecimento de vocês a respeito de critérios para avaliação de argumentos: validade e correção

E vamos começar a avaliar argumentos com base nos critérios de validade e correção. Na página 7 do Anexo, constam quatro argumentos. Neste exercício, caberá a vocês indicarem se eles são válidos ou inválidos e corretos ou incorretos. Além disso, é necessário também fundamentar tal indicação.

Patrícia, Paula, Pedro e Priscila, bons estudos e uma ótima semana. Um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 16 - de 17 a 24 de maio de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 1. Dúvidas e comentários a respeito de funções, tipos de discursos, argumentos e tipos de argumentos

1. Registre nesta folha as dúvidas, os comentários, os destaques e as implicações que você percebe em relação aos conceitos já examinados neste Curso, que são os seguintes: funções de um discurso (informativo, expressivo e diretivo), tipos de discursos (narrativo, dissertativo e descritivo), argumentos e suas partes constituintes e tipos de argumentos.

Atividade 2. Registro de uma informação para, no próximo encontro, ela ser avaliada a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tal informação apresenta

2. Registre ou fotocopie a ocorrência de alguma informação com a qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser alguma notícia extraída de algum jornal ou de alguma revista. Ou pode ser, também, algo que você lê em um *blog* ou em um *site*. O importante é que tal informação possa ser avaliado por alguns (no mínimo, três ou quatro) dos seguintes critérios: a exatidão, a representatividade, a suficiência, a autoridade, a clareza, a precisão e o grau de generalidade ou especificidade de uma informação.

Atividade 3. Perguntas e exercícios a respeito do conhecimento de vocês a respeito de critérios para avaliação de argumentos: validade e correção

3. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Quais são os dois tipos critérios básicos a partir dos quais um argumento (ou, em outras palavras, a relação entre premissas e conclusão de um argumento) pode ser avaliado?*

b) *No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? Ou, quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "válido"?*

c) *No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de argumentos denominado "correção"?Ou, quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "correto"?*

Atividade 4. Exercícios a respeito do conhecimento de vocês a respeito de critérios para avaliação de argumentos: validade e correção

4. Avalie os argumentos abaixo e indique se eles são argumentos válidos, inválidos, corretos e/ou incorretos e fundamente o motivo pelo qual você os avaliou da maneira indicada.

a) *Todo cachorro é mamífero. Todo mamífero é vertebrado. Logo, todo cachorro é vertebrado.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

b) *Matei uma aranha ontem. Como toda aranha tem seis pernas, a aranha que eu matei ontem também devia ter seis pernas.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

c) *Quando chove, a rua fica molhada. A rua está molhada. Portanto, choveu.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

d) *Se uma pessoa ganha na loteria, ela fica rica. O Carlos, teu vizinho, não ganhou na loteria. Portanto, ele não é rico*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 17 (Em 24 de maio - em sala de aula)

FINALIZAR CARACTERIZAÇÃO DE CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAÇÃO DE INFORMAÇÕES - SUFICIÊNCIA, REPRESENTATIVIDADE, AUTORIDADE, CLAREZA E GRAU DE GENERALIDADE E ESPECIFICIDADE – E AVALIAÇÃO DE INFORMAÇÕES COM BASE NESSES CRITÉRIOS

Olá, Pedro, Patrícia, Paula e Priscila. Tudo bem com vocês? No encontro passado, o oitavo de nosso Curso, começamos a examinar alguns dos critérios apresentados Booth, Colomb e Williams (2005) como recursos para construir relatos de pesquisa e que nós, neste curso, iremos utilizar como recurso para avaliar informações de diferentes tipos. No encontro passado, nós já examinamos no que consiste a exatidão e a precisão de uma informação. Uma informação é **exata** quando, coloquialmente falando, ela é verdadeira. De maneira mais precisa, uma informação é exata quando há alto grau de correspondência entre a informação e o aspecto do mundo ao qual ela se refere. Isso, obviamente, nem sempre é fácil de avaliar, mas é fundamental, caso alguém queira avaliar uma informação. A implicação de avaliar uma informação com base no grau de exatidão que ela apresenta consiste, conforme vocês mesmos destacaram no encontro passado, no aumento da segurança com que uma pessoa lida com o aspecto do mundo ao qual a informação faz referência.

Já a **precisão** de uma informação é relacionada às medidas com que os aspectos de um fenômeno são medidos. A estatura de uma pessoa, por exemplo, pode ser medida por meio de valores como "alta, baixa, estatura mediana", entre outros valores. O mesmo aspecto do mundo – a estatura de uma pessoa – pode ser medido por meio de valores mais precisas: um metro e sessenta, um metro e setenta, dois metros e dez centímetros etc. É evidente qual desses níveis de medida é mais preciso, não? Além disso, a precisão, assim como vocês também destacaram no encontro passado, é relacionada ao grau de generalidade e especificidade de uma informação.

E quais as características dos outros critérios apresentados por Booth, Colomb e Williams (2005) – a **suficiência**, a **representatividade**, a **autoridade** e a **clareza**? E quais as características do critério "generalidade/especificidade", caracterizados por Botomé, Kubo e Souza (2004)? Caracterizar tais critérios consiste em um dos objetivos do encontro de hoje. Posterior à concretização

desse objetivo, realizaremos atividades orientadas para outro objetivo: avaliar informações com base nos critérios de exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e generalidade/especificidade. Vamos conferir quais serão as atividades do encontro de hoje?

Atividades a respeito de funções do discurso, tipos de discurso, argumentos e suas partes constituintes e tipos de argumentos

Atividade 1. Exame das dúvidas e comentários a respeito de funções, tipos de discursos, argumentos e tipos de argumentos (período previsto: das 19h25 às 19h45)

Do encontro passado para este, vocês ficaram responsáveis por realizar algumas atividades. Uma delas consistia em listar dúvidas e comentários a respeito dos primeiros conceitos que examinamos neste Curso: a) as funções que um discurso pode ter; b) os tipos de discursos existentes; c) o que são argumentos e quais as suas partes constituintes; e, por fim, d) quais são os tipos de argumentos (indução e dedução) e o que os define.

Que dúvidas e comentários vocês explicitaram? A avaliação do que vocês construíram nessa atividade é o que será feito nesta atividade. Como procedimento, cada um de vocês apresentará as dúvidas, destaques e comentários. Posteriormente, eles serão coletivamente avaliados.

Atividades a respeito de critérios para avaliar informações e da avaliação de informações com base em tais critérios

Atividade 2. Caracterização de critérios para avaliar informações a partir das respostas que vocês construíram acerca do que caracteriza cada um desses critérios (período previsto: das 19h45 às 20h30)

A partir desta atividade, começamos as atividades mais diretamente relacionadas aos objetivos do encontro de hoje. Vocês responderam, para o encontro passado, a algumas perguntas acerca do que consiste cada um dos critérios apresentados nos textos de Booth, Colomb e Williams (2005) e por Botomé, Kubo e Souza (2004). No encontro passado, nós avaliamos dois critérios: a exatidão e a precisão.

Nesta atividade, nós examinaremos os demais critérios: exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e generalidade/especificidade. A que se referem cada um desses critérios? E a que partes de uma informação, tais critérios podem (ou devem!) ser utilizados? Primeiramente, um de vocês irá ler as respostas que construiu. Posteriormente, tais respostas serão examinadas.

Atividade 3. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o

grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: das 20h30 às 21h00)

A primeira atividade a ser realizada consiste em avaliar informações a partir dos critérios caracterizados por Booth, Colomb e Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004). Agora, depois do exame a respeito do que consiste cada um desses critérios, vocês já devem ter maior grau de clareza dos critérios que podem utilizar e como devem fazê-lo. Com isso, provavelmente será mais fácil distinguir informações confiáveis daquelas que não o são. Ou, pelo menos, identificar as partes de uma informação que "pecam" em relação ao grau de confiabilidade que apresentam.

No Anexo 1 a este roteiro de trabalho (páginas 4 a 7), vocês encontram duas "notícias", uma delas extraída e adaptada do *site* da Folha de São Paulo *online*, outra adaptada de um *blog* onde constavam as propostas para uma chapa à reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul do Brasil. Avaliem tais informações. Para isso, tenham claro os critérios a serem utilizados: exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade. Fica a seguinte sugestão: para cada parte (frase, oração etc.) da informação, vale perguntar qual o critério que pode ser utilizado e, conforme a resposta, avaliar a parte da informação. Fica a dica!

Atividade 4. Exame de uma informação registrada a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tal informação apresenta (período previsto: das 21h00 às 21h30)

Uma das atividades que vocês ficaram responsáveis por fazer do encontro passado para este consistiu no registro de uma informação. Estão lembrados? Nesta atividade, a informação que vocês registraram será avaliada com base nos critérios de: exatidão, clareza, precisão, autoridade, representatividade, suficiência e generalidade/especificidade.

Será concedido um tempo para vocês construírem, individualmente, tal avaliação. Por fim, elas serão examinadas coletivamente. Ok?

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: a ser avaliado)

A última atividade do encontro de hoje consistirá em refazer a avaliação de duas informações que vocês já avaliaram neste Curso. Mas tal avaliação foi feita antes da leitura do texto de Booth, Colomb e Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004) e antes do exame que fizemos a respeito dos critérios básicos para avaliar informações. Tais informações são aquelas extraídas e

adaptadas do *site* Folha de São Paulo *online*, uma delas relacionada às verbas doadas por empresas que tem interesse no Código Florestal a alguns deputados; a outra é relacionada a uma sabatina organizada pela Folha de São Paulo com os pré-candidatos do PSDB à prefeitura de São Paulo. Vale a pena avaliar novamente tal informação com base nos critérios examinados no encontro de hoje!

É isso que constituirá a quinta e última atividade do encontro de hoje. Será concedido um tempo para vocês realizarem tal avaliação, que poderá ser feita nas páginas 8 a 10 do Anexo 1. Posteriormente a ela, a avaliação que vocês fizeram das informações serão conferidas coletivamente, ok? Mas, antes da realização de tal atividade, nós iremos avaliar a necessidade de realização dela e o tempo que teremos para realizá-la, ok?

Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, bom trabalho, com um abraço,

Gabriel.

Referências

Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto didático para uso interno na disciplina "Psicologia Geral" do Curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos e em disciplinas do Curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Unidade 17 (Em 24 de maio - em sala de aula)

Nome:

Atividade 3. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam

1. A seguir, você encontra um texto adaptado de uma notícia extraída do site *Folha de São Paulo online* e a descrição das propostas de uma chapa para a reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul Brasileiro. Avalie cada um dos dois textos, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação 1: Lembre-se de utilizar os critérios examinados (exatidão, suficiência, clareza, precisão, representatividade, autoridade e o grau de generalidade e especificidade) para avaliar informações.

   Observação 2: Utilizem também as páginas seguintes aos textos realizar a avaliação deles.

Texto 1 - Unesp de Araraquara (SP) investiga racismo contra africanos

"Sem cotas para os animais da África". A frase escrita no mural em frente a um dos centros acadêmicos da Unesp de Araraquara (273 km de São Paulo) deixou os diversos alunos africanos do campus *apreensivos e fez a universidade abrir uma sindicância interna.*

Sumbunhe N'Fanda, 24, graduando de administração pública, disse que as mensagens racistas o deixam apreensivo. "Temos medo de nos atacarem", disse o aluno de Guiné-Bissau, que está no Brasil há um ano.

N'Fanda e outros africanos fazem intercâmbio na Unesp. A frase foi escrita no início deste mês no mural em frente a um

centro acadêmico da Faculdade de Ciências e Letras da instituição.

"Fiquei muito triste, meus amigos ficaram revoltados", afirmou o mestrando em sociologia Daniel Cassamá, 28, também de Guiné-Bissau. Foi ele quem reuniu os alunos e professores que juntos procuraram a polícia.

"A pessoa não se sente segura depois disso. Se o autor da frase foi capaz de exteriorizar esse pensamento, coisa pior pode acontecer", disse o angolano José Patrício Morais de Almeida, que disse ter presenciado outros atos racistas desde que ingressou na Unesp.

Para o professor Dagoberto José Fonseca, coordenador do grupo, o ato não deve ser tratado como um caso isolado. "Não é individual. É uma ação coletiva", diz Fonseca.

Alguns alunos discordam, porém, de Fonseca. Para Ana Paula Pazzetti, 22, aluna de ciências sociais, as mensagens racistas não foram feitas por um grupo organizado, mas por "indivíduos" que não representam todos os alunos.

"São casos isolados. De qualquer forma, ter este tipo de neofascismo aqui é intolerável porque temos grupos de estudos sobre africanidade que são referência na área."

A Unesp afirmou, em nota, que já nomeou uma comissão interna para apurar os fatos, que também vai notificar a Polícia Federal e o Ministério Público sobre o caso. Nem a instituição nem a polícia tinham ontem pistas da autoria da pichação. Segundo o delegado Antonio Luiz de Andrade, a polícia irá realizar exame técnico da pichação para tentar identificar a autoria.

Texto 2 – Uma universidade para a sociedade

A Chapa 2 é Uma universidade para a sociedade, formada pelos professores Pedro Gonçalves Filho e Joana Maria de Jesus. A grande preocupação da chapa está centrada nos alunos, desde antes de seu ingresso, durante sua permanência e após seu egresso. Gonçalves Filho explica que a intenção é a construção de uma universidade social, culta e democrática por meio de um choque de gestão.

As metas são aumentar o número de vagas; incentivar a mobilidade dos acadêmicos; ampliar o Programa Pró-Início que promove o nivelamento de conhecimentos; valorizar os servidores técnico-administrativos, valorizar a biblioteca universitária.; incrementar o Programa de Ação à Inclusão dos Formandos pela universidade no Mercado de Trabalho e o Programa Conexão - gerando oportunidade de inserção profissional.

As propostas prevêem melhorias na infraestrutura física e de pessoal; a criação de programas de pós-graduação; a criação de um setor de compras específico para a pesquisa e a pós-graduação; a descentralização do Complexo de Centrais de Apoio à Pesquisa para os campus *regionais; criação de Central Analítica para o complexo de saúde; o incentivo à mobilidade internacional dos pesquisadores; apoio para o pesquisador apresentar trabalhos em eventos, com concessão de diárias, passagens e valores de inscrição; intensificação de convênios com universidades estrangeiras.*

Outra meta é garantir que o tripé ensino, pesquisa e extensão funcione da melhor forma possível, lutando por recursos, equipamentos e conclusão do espaço físico. Também são alvos a modernização do sistema de gestão, a consolidação e

ampliação do ensino a distância, investimentos em infraestrutura física, material e pessoal, a internacionalização dos programas de graduação e pós-graduação, contribuição com o desenvolvimento sustentável, transformação econômico-social e cultural.

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam

2. A seguir, você encontra dois textos adaptados de notícias extraídas do site *Folha de São Paulo online*. Avalie cada um dos dois textos, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação: Caso seja necessário, utilize também as páginas seguintes aos textos para apresentar a avaliação desse conjunto de informações

Texto 1 - Código Florestal anistia multas dos doadores de 50 políticos

Grandes doadoras eleitorais do agronegócio que terão multas ambientais suspensas com a aprovação do Código Florestal injetaram cerca de R$ 15 milhões na campanha de diversos congressistas que participam da votação da norma.

É o que revela cruzamento de autos de infração do Ibama com as doações eleitorais. As contribuições foram feitas no pleito de 2010, quando a reforma do Código Florestal já estava em andamento em comissão especial da Câmara. O valor é bem maior do que o total doado pelas mesmas empresas na eleição anterior (2006).

As empresas foram autuadas, num total de R$ 1,6 milhão, por irregularidades como destruir vegetação nativa, áreas de preservação permanente, e consumir carvão de mata nativa. Há ainda multas impostas pela Justiça.

Com a nova lei, ao aderir a um programa de regularização ambiental, a empresa terá suas multas suspensas e convertidas em serviços de recuperação ambiental.

Texto 2 - Alckmin avalia que Matarazzo foi o mais convincente em sabatina

Após acompanhar do Palácio dos Bandeirantes, via internet, a sabatina com os quatro pré-candidatos do PSDB à prefeitura paulistana, o governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin avaliou que o secretário Andrea Matarazzo (Cultura) foi o mais convincente.

Os secretários estaduais Andrea Matarazzo (Cultura), Bruno Covas (Meio Ambiente) e José Aníbal (Energia) e o deputado federal Ricardo Tripoli foram sabatinados no auditório da ***Folha****, na região central da capital, na última segunda-feira.*

Os quatro pré-candidatos tucanos responderam a perguntas dos jornalistas Vera Magalhães, repórter especial da ***Folha****, e Diogo Pinheiro, editor do UOL Notícias, acerca de diversos assuntos de interesse da cidade.*

O partido pretende realizar prévias em março de 2012 para escolher o nome da sigla na disputa à prefeitura. Poderão votar nas prévias 20 mil filiados do PSDB.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 18 (De 24 a 31 de maio de 2012 - em "casa")

CARACTERIZAÇÃO DA VALIDADE E DA CORREÇÃO COMO DOIS CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS

Olá, Priscila, Patrícia, Paula e Pedro. Tudo bom com vocês? Acabamos de avaliar, neste Curso, alguns critérios básicos para avaliar informações. Avaliar a exatidão de uma informação, por exemplo, envolve avaliar a correspondência dessa informação com o aspecto do mundo ao qual ela se refere. Avaliar a precisão envolve avaliar os valores com os quais os aspectos de eventos e fenômenos examinados na informação foram medidos. Avaliar a suficiência de uma informação envolve, por sua vez, avaliar se as informações apresentadas nas premissas de um argumento viabilizam que a conclusão seja delas derivada (efetivamente, e não apenas pretensiosamente derivada). Já a representatividade é um critério relacionado à variedade e à quantidade de eventos observados e posteriormente apresentados na(s) premissa(s) de um argumento para que uma conclusão seja derivada das premissas de um argumento.

A autoridade diz respeito às fontes das quais as informações são extraídas. A clareza faz referência a delimitação de eventos a respeito do qual alguém está se referindo. E o grau de generalidade (ou, seu oposto, a especificidade) envolve a quantidade de eventos abrangidos em cada partícula de uma informação. Tais critérios constituem um importante auxílio durante o processo "avaliar a confiabilidade de informações". Mas alguns dizem respeito a proposições. Outros, a partes de um argumento. E será que tais critérios dão conta de avaliar um argumento. Ou existem outros critérios, tão promissores quanto esses para avaliar ocorrências de argumentos? Entre o oitavo e o nono encontro de nosso Curso, vocês já começaram a realizar alguns exercícios a respeito de dois critérios básicos a partir dos quais um argumento (ou as partes constituintes de um argumento) podem ser avaliadas. Que critérios são esses mesmo? E quais as características deles? São essas as perguntas que irão orientar os trabalhos a serem realizados até o décimo encontro de nosso Curso.

Essas atividades são as seguintes:

Atividade 1. Leitura de um texto a respeito de critérios para avaliação de argumentos: validade e correção

No final do oitavo encontro, vocês receberam um texto a respeito dos critérios a partir dos quais um argumento pode ser avaliado. A primeira atividade consistirá na leitura desse texto, que é breve, porém, (provavelmente) muito elucidativo, a respeito da distinção entre validade e correção, os dois critérios para avaliação de um argumento. O texto é o seguinte:

Mortari, C. A. (2001) Validade e forma; Validade e correção. Em: C. A. Mortari. *Introdução à Lógica* (Pp. 16-23). São Paulo: Unesp.

O objetivo da leitura desse texto é, claro, caracterizar os dois critérios para avaliação de argumentos.

Atividade 2. Reavaliação a respeito do que caracteriza a validade e correção, dois critérios básicos para avaliação de argumentos

Após a leitura desse texto, vocês provavelmente já terão maior clareza acerca do que constitui cada um dos critérios para avaliar argumentos: a validade e a correção. No que consistem esses dois critérios? Para refinarmos o conceito que foi construído com base na leitura do texto e para usarmos isso como recurso para avaliar quais as características desses dois conceitos, outra atividade a ser realizada consiste em responder a duas perguntas, relativas à validade e à correção. São elas:

a) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "válido"?*

b) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "correto"?*

c) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto*

Na página 3 do Anexo 1, consta um espaço para que tais perguntas sejam respondidas.

Atividade 3. Novos exercícios – validade e correção de ocorrências de argumentos

A terceira atividade a ser realizada consistirá em avaliar mais um conjunto de argumentos com base na validade e correção desses argumentos. Tais exercícios são apresentados na página 4 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho. Caberá a vocês realizarem tais argumentos, que serão avaliados em nosso próximo encontro. Para avaliá-los, claro, vale a pena ter bem claro quais as características do critério "validade de um argumento", do critério "correção de um argumento" e a distinção entre eles.

Atividade 4. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

A quarta atividade a ser realizada é constituída por aqueles exercícios em que vocês identificam erros de raciocínios em um texto específico. Vocês já fizeram um exercício semelhante em nosso primeiro encontro (em um texto que descrevia a coletiva de imprensa convocada pelo prefeito de uma cidade) e em mais três outros momentos do Curso, onde vocês avaliaram os erros apresentados em um debate na câmara dos deputados a respeito da idade penal; em um "papo" entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira e em uma conversa de "bar" em que houve uma pequena confusão entre uma moça que estava incomodada com o fato do rapaz ao seu lado estar fumando. É esse tipo de atividade que será realizado agora, nesta quarta atividade.

Mais detalhes a respeito dela estão apresentadas nas páginas 5 e 6 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Patrícia, Paula, Pedro e Priscila, bom trabalho, repleto de aprendizagens,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 18 - de 24 a 31 de maio de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 2. Reavaliação do que caracteriza a validade e correção, dois critérios básicos para avaliação de argumentos

1. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "válido"?*

b) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "correto"?*

c) Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto

Atividade 3. Novos exercícios – validade e correção de ocorrências de argumentos

2. Avalie os argumentos abaixo e indique se eles são argumentos válidos, inválidos, corretos e/ou incorretos e fundamente o motivo pelo qual você o considerou da maneira indicada.

a) Pessoas que fumam não passam dos 80 anos. Seu José fuma. Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos.	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

b) *Privatizar empresas aumenta a eficiência da empresa. O governo federal privatizou neste ano os aeroportos de Guarulhos, de Brasília e de Campinas. A eficiência desses aeroportos, portanto, irá aumentar.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido ( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:	

c) *Quando eu estudo, vou bem nas provas. Ontem, estudei muito. Portanto, irei bem na prova de hoje.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

d) *A Biologia reconhece espécies monotípicas, nas quais todos os indivíduos fazem parte da mesma raça, e espécies politípicas, nas quais é possível identificar raças distintas. A espécie humana é monotípica, daí a impossibilidade, experimentada historicamente, de se alcançar uma classificação racial consensual.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido ( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:	

Atividade 4. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir e:

3.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha e, principalmente, o espaço entre as linhas do texto para responder a tais questões.

O novo Código Florestal Brasileiro... ou seria o novo Código do Agronegócio Brasileiro?

No ano de 2012, o Poder Legislativo Federal – a Câmara dos Deputados e o Senado Federal – estão avaliando o novo Código Florestal Brasileiro, que consiste na nova legislação que irá regulamentar o uso das terras no Brasil.

As opiniões a respeito do benefício que será produzido com o novo Código Florestal são as mais diversas. De um lado, estão os ecologistas, que criticam o novo Código, pois entenderem que ele permitirá o uso de diversos ecossistemas que estavam protegidos com o código em vigor. De outro lado, estão os ruralistas, setor da sociedade constituído por médios e grandes agricultores, que defendem que o atual Código Florestal é ultrapassado e argumentam considerando a necessidade de elevação da produção de alimentos.

A primeira versão do novo Código Florestal já foi aprovada na Câmara dos Deputados. Daí, seguiu para o Senado. E, por ter sofrido alterações em seu texto, precisa ser revisto novamente na Câmara dos

Deputados. O debate a seguir, ocorrido na Câmara, envolveu deputados partidários e contrários ao novo Código Florestal.

A primeira deputada a manifestar-se foi uma deputada da bancada dos ecologistas: "Como é que podemos aprovar esse Código Florestal medonho? O Deputado Paulo Piau (PMDB-MG) é claramente apoiado por grandes latifundiários. E ele foi o relator do projeto!!! Seremos ingênuos o suficiente para aprovarmos um Código Florestal orquestrado por quem tem interesse direto em derrubar nossas florestas?!?!?!

Também indignado, quem respondeu à deputada foi o deputado Carlos Pedroso, da bancada ruralista: "O novo Código Florestal Brasileiro deve ser aprovado, sim!!! O mundo precisa de mais alimentos e, para isso, existe a necessidade de maiores espaços para plantações. No ano passado, em 2011, a humanidade já chegou há 7 bilhões de indivíduos. Que alimentos haverá para todas essas pessoas? Pensem nas crianças do sertão brasileiro! Pensem nas crianças africanas! Deverão elas morrer de fome?".

Avaliando algumas das implicações do novo Código Florestal Brasileiro, o deputado Francisco Saldanha destacou: "Senhores deputados, avaliem o texto do Código Florestal com minúcia. Vejamos esses dados: a partir da aprovação do Novo Código Florestal, será possível que os proprietários de fazendas maiores que 10 hectares utilizem até 80% de seu território para agricultura ou pecuária. Antes, esse índice era de 50%. A diferença é de 30%. Imaginem o Brasil com 30% a menos de suas florestas... precisamos derrubar o Código Florestal já!!!".

Quem respondeu ao deputado Francisco Saldanha foi o Deputado Joaquim Valadares: "Senhor deputado, vossa excelência está se exaltando.

Tenha mais calma. O Senhor está dizendo que o novo Código Florestal Brasileiro permitirá a destruição das florestas brasileiras. Mas isso não é verdade. O Novo Código Florestal protege as matas ciliares, aquelas que ficam rente aos rios. Protege topos de morros. O Senhor precisa considerar esses aspectos também".

Tal resposta foi referendada pelo deputado Jorge Lima Júnior: "Os senhores deputados estão desconsiderando outros aspectos que também são importantes! Essa versão do Código Florestal já está sendo discutida aqui nesta casa [a Câmara dos Deputados], há 10 anos. Já passou pelas comissões de Constituição, Justiça e Cidadania. Pela Comissão de Agricultura e Meio Ambiente. O novo Código Florestal deve ser aprovado, sim!!!"

Dias depois dessa discussão, o novo Código Florestal Brasileiro foi novamente aprovado pela Câmara dos Deputados. Vitória da bancada ruralista. Aos ecologistas, resta a esperança de que o novo Código Florestal Brasileiro seja total ou parcialmente vetado pela Presidente da República.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 19 (Em 31 de maio - em sala de aula)

CARACTERIZAR NO QUE CONSISTE A VALIDADE E A VERDADE DE UM ARGUMENTO COMO RECURSO PARA AVALIAR OCORRÊNCIAS DE ARGUMENTOS

Olá, Paula, Pedro, Patrícia e Priscila. Como vocês estão? Tudo bem? No encontro passado, examinamos alguns critérios a partir dos quais ocorrências de informações podem ser avaliadas. A partir de tal exame, já começamos a ter bem claro algumas coisas: ao entrar em contato com alguma informação, uma pessoa pode avaliar o quanto ela é genérica ou específica; o quanto os elementos apresentados nas premissas são suficientes ou representativos para fundamentar a conclusão; o quanto uma proposição é exata; ou o quanto ela é precisa e clara ou fundamentada por alguma fonte autorizada. Mas será que esses critérios dão conta para avaliar todas as informações? A resposta a essa pergunta é... não!!! Há tantos tipos de informações (definições, explicações, argumentos, proposições etc.) que é difícil que poucos critérios quanto os examinados no encontro passado dêem conta da avaliação de quaisquer tipos delas.

E quais critérios utilizar para avaliar argumentos? Há, pelo menos, dois critérios básicos para fazer isso: validade e correção de um argumento. Caracterizar esses critérios aumenta muito a probabilidade de identificação de erros em argumentos e, conseqüentemente, deixar de orientar-se por informações equivocadas. Por isso a necessidade de caracterizá-los. A conseqüência dessa caracterização consiste no aumento da probabilidade de avaliar argumentos com base nesses critérios. E é justamente esses dois processos os objetivos de nosso encontro. Explicitando, tais objetivos podem ser descritos como: caracterizar no que consiste a validade e a correção de um argumento e avaliar ocorrências de argumentos com base no grau de validade e de correção deles. Vamos conferir as atividades que serão realizadas para concretização desses objetivos?

Atividade a respeito da caracterização de critérios para avaliação de informações

Atividade 1. Exame de exercício – Avaliação de uma informação registrada a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: das 19h25 às 19h55)

A primeira atividade que coube a vocês realizarem do encontro passado para este consistiu no registro de uma informação por meio dos critérios indicados por Booth, colomb e Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004). Vocês selecionaram ou registraram alguma informação e fizeram tal avaliação. Nesta atividade, nós iremos avaliar a informação registrada, tal como na avaliação de informações das duas atividades anteriores.

O procedimento para isso será o seguinte: cada um de vocês fará uma breve descrição da informação e indicará algumas das partes da informação que vocês fundamentaram com base nos critérios indicados no texto de Booth, Colomb & Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004). O professor e os demais colegas poderão fazer indicações de outros critérios que poderiam ter sido utilizados para avaliar a informação

Atividade 2. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam (período previsto: das 19h55 às 20h15)

A realização da segunda atividade será decidida coletivamente a partir, principalmente, das características do exame que vocês realizaram na primeira atividade, ok? Ela também consistirá em avaliar informações a partir dos critérios caracterizados por Booth, Colomb e Williams (2005) e Botomé, Kubo e Souza (2004). No Anexo 1 a este roteiro de trabalho (páginas 4 e 5), vocês encontram uma "notícia" adaptada de um *blog* onde constavam as propostas para uma chapa à reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul do Brasil. Avaliem tal informação. Para isso, tenham claro os critérios a serem utilizados: exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade. Fica a seguinte sugestão: para cada parte (frase, oração etc.) da informação, vale perguntar qual o critério que pode ser utilizado e, conforme a resposta, avaliar a parte da informação. Fica a dica!

Atividade a respeito dos critérios básicos para avaliação de argumentos

Atividade 3. Exame da caracterização da validade e da verdade de argumentos como critérios para avaliar ocorrência de argumentos (período previsto: das 20h15 às 20h30)

A partir desta atividade, nós estaremos mais diretamente orientados para a consecução dos objetivos deste encontro. Algumas atividades realizadas por vocês em "casa" consistiram em caracterizar a verdade e a validade de um argumento. Vocês leram um texto e responderam a um conjunto de perguntas a respeito de tais critérios. Nesta atividade, nós iremos examinar o entendimento de vocês a respeito deles.

As informações que irão orientar este exame serão principalmente as respostas que vocês apresentaram às seguintes perguntas:

a) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "validade"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "válido"?*

b) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação de argumentos denominado "correção"? E quais as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado "correto"?*

c) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Atividade 4. Exame de exercícios – os argumentos apresentados eram válidos e corretos? (período previsto: das 20h30 às 20h50)

Como atividade que precisava ser realizada para o encontro de hoje, havia um exercício em que vocês precisavam indicar se os quatro argumentos apresentados nos exercícios eram válidos, inválidos, corretos ou incorretos. Um dos argumentos lá apresentados era o seguinte: "*Pessoas que fumam não passam dos 80 anos. Seu José fuma. Portanto, ele não viverá por mais de 80 anos*".

E aí, qual a avaliação que vocês fizeram de tais argumentos? É essa a pergunta que irá nos orientar nesta quarta atividade.

Atividade 5. Novos exercícios – validade e verdade de ocorrências de argumentos (período previsto: das 20h50 às 21h15)

O último exercício do encontro de hoje consiste em avaliar mais um conjunto de argumentos com base na validade e correção desses argumentos. Tais exercícios são apresentados na página 6 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho. Vocês realizarão tais exercícios individualmente. Após isso, iremos avaliar coletivamente a resolução deles.

Priscila, Paula, Patrícia e Pedro, bom trabalho cheio de aprendizagens.

Com um abraço,

Gabriel.

Referências

Booth, W. C.; Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2005) Afirmações e evidências. Em: _____. *A arte da pesquisa* (pp. 125-138). São Paulo: Martins Fontes.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. & Souza, D. G. (2004) Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas. Texto didático para uso interno na disciplina "Psicologia Geral" do Curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos e em disciplinas do Curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Unidade 19 (Em 31 de maio - em sala de aula)

Nome:

Atividade 2. Novos exercícios – avaliar informações a partir de critérios como exatidão, precisão, suficiência, representatividade, autoridade, clareza e o grau de generalidade e especificidade que tais informações apresentam

1. A seguir, você encontra a descrição das propostas de uma chapa para a reitoria de uma universidade estadual de um dos estados do Sul Brasileiro. Avalie tal texto, indicando as partes que você considera que contém problemas (de qualquer natureza), as partes que podem ser aperfeiçoadas e fundamente o motivo pelo qual tais partes são problemáticas e poderiam ser descritas de maneira mais confiável.

   Observação 1: Lembre-se de utilizar os critérios examinados (exatidão, suficiência, clareza, precisão, representatividade, autoridade e o grau de generalidade e especificidade) para avaliar informações.

   Observação 2: Utilize, caso necessário, a próxima página para realizar a avaliação do texto.

Texto 2 – Uma universidade para a sociedade

A Chapa 2 é Uma universidade para a sociedade, formada pelos professores Pedro Gonçalves Filho e Joana Maria de Jesus. A grande preocupação da chapa está centrada nos alunos, desde antes de seu ingresso, durante sua permanência e após seu egresso. Gonçalves Filho explica que a intenção é a construção de uma universidade social, culta e democrática por meio de um choque de gestão.

As metas são aumentar o número de vagas; incentivar a mobilidade dos acadêmicos; ampliar o Programa Pró-Início que promove o nivelamento de conhecimentos; valorizar os servidores técnico-administrativos, revitalizar a biblioteca universitária.; incrementar o Programa de Ação à Inclusão

dos Formandos pela universidade no Mercado de Trabalho e o Programa Conexão - gerando oportunidade de inserção profissional.

As propostas prevêem melhorias na infraestrutura física e de pessoal; a criação de programas de pós-graduação; a criação de um setor de compras específico para a pesquisa e a pós-graduação; a descentralização do Complexo de Centrais de Apoio à Pesquisa para os campus *regionais; criação de Central Analítica para o complexo de saúde; o incentivo à mobilidade internacional dos pesquisadores; apoio para o pesquisador apresentar trabalhos em eventos, com concessão de diárias, passagens e valores de inscrição; intensificação de convênios com universidades estrangeiras.*

Outra meta é garantir que o tripé ensino, pesquisa e extensão funcione da melhor forma possível, lutando por recursos, equipamentos e conclusão do espaço físico. Também são alvos a modernização do sistema de gestão, a consolidação e ampliação do ensino a distância, investimentos em infraestrutura física, material e pessoal, a internacionalização dos programas de graduação e pós-graduação, contribuição com o desenvolvimento sustentável, transformação econômico-social e cultural.

1350

Atividade 5. Novos exercícios – avaliação da validade e correção de ocorrências de argumentos

2. Avalie os argumentos abaixo e indique se eles são argumentos válidos, inválidos, corretos e/ou incorretos e fundamente o motivo pelo qual você o considerou da maneira indicada.

a) Pessoas que jogam futebol uma vez por semana vivem por mais de 80 anos. Esse é o meu caso. Portanto, viverei por mais de 80 anos.	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido	( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:		

b) *Quando vou jogar futebol, eu faço aquecimento por 10 minutos e isso evita lesões musculares. Acabei de me aquecer. Por isso, hoje não terei lesões musculares.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido ( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:	

c) *O Sul deve sim se separar do restante do Brasil. O Sul é a região que mais arrecada em impostos e é o que menos recebe verbas do governo federal.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido ( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:	

d) *Esta campanha preventiva contra queimaduras infantis causadas por acidentes domésticos não irá produzir muitos resultados. Uma campanha precisa deixar claro o que uma pessoa precisa fazer para evitar "algo". E não simplesmente dizer que esse "algo" é um problema, como é dito nessa campanha.*	( ) Argumento válido ( ) Argumento inválido ( ) Argumento correto ( ) Argumento incorreto
Fundamentação:	

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 20 (De 31 de maio a 14 de junho de 2012 - em "casa")

CARACTERIZAÇÃO DE CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAÇÃO DAS PREMISSAS DE UM ARGUMENTO

Pedro, Patrícia, Priscila e Paula, tudo bem com vocês? Avaliar informações envolve avaliá-las com base em certos critérios. Uma informação que não consiste em um argumento pode ser avaliada, por exemplo, por meio de critérios como exatidão, clareza, precisão, suficiência, generalidade/especificidade, representatividade e autoridade. Notícias de jornais ou revistas, por exemplo, que *nem sempre* consistem em argumentos, podem ser avaliadas por meio desses critérios. Alguns desses critérios, por sua vez, também podem ser utilizados para avaliar algumas partes de um argumento. É esse o caso de critérios como suficiência e representatividade, que fazem referência ao tipo de informações apresentadas nas premissas de um argumento e à relação delas com a conclusão do argumento do qual tais premissas fazem parte. É também o caso do critério de representatividade, que faz referência à quantidade e às características de elementos observados e à relação entre as informações derivadas de tais elementos e a conclusão de um argumento.

A validade e a correção, por sua vez, são relacionadas à avaliação de um argumento. Enquanto a validade é um critério por meio do qual é avaliado se a conclusão é uma implicação lógica das premissas (e, assim sendo, o argumento é válido), a correção envolve a avaliação do quanto a conclusão é uma implicação lógica das premissas e a avaliação da verdade das premissas (e quando um argumento é válido e suas premissas, verdadeiras, o argumento é correto). Critérios já examinados neste Curso, como exatidão, clareza, precisão, suficiência, generalidade/especificidade, representatividade e autoridade, podem também ser utilizados para avaliar as premissas de um argumento. Mas há ainda outros critérios que podem ser utilizados para avaliar as premissas de um argumento. Quais critérios são esses? Identificá-los e caracterizá-los consistirá nos objetivos das atividades a serem realizadas até nosso próximo encontro.

As atividades, até lá, são as seguintes:

Atividade a respeito da avaliação de argumentos com base na validade e correção dele

Atividade 1. Exercício – Registrar e avaliar um argumento a partir da validade e da correção dele

A primeira atividade a ser realizada para nosso próximo encontro, a ser realizado no dia **14 de junho**, consiste na avaliação de um argumento a partir da validade e da correção dele. Vocês já fizeram três conjuntos de exercícios onde fizeram tal tipo de exame. Agora, a diferença é que o argumento será registrado em algum contexto da vida de vocês. Pode ser um discurso que algum colega ou professor seu apresente. Pode ser um argumento que você identifica ao ler algum texto acadêmico, algum *blog*, uma notícia de alguma revista, ou mesmo um argumento apresentado em um *post* no *Facebook*, etc. O ideal é que o argumento seja completo, com a conclusão e as premissas bem explícitas. Ok? Após fazer o registro do argumento, vocês precisarão identificar suas premissas e sua conclusão e avaliar o argumento com base em sua validade e em correção. Para avaliar a correção de um argumento, tenham claro que é necessário avaliar também a exatidão das premissas que o constitui, ok?

Utilizem a página 4 do Anexo 1 para realizarem esse exercício. Nessa página, constam mais detalhes a respeito de como tal atividade deve ser realizada.

Atividades a respeito de critérios para avaliação das premissas de um argumento

Atividade 2. Exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas

A partir desta atividade, nós iremos começar a fazer alguns exercícios cujo objetivo é avaliar o conhecimento de vocês acerca de critérios para avaliar as premissas de um argumento. Esta atividade consistirá na avaliação de ocorrências de argumentos. Mas tal avaliação será feita agora de uma maneira específica: a base para tal avaliação será feita principalmente a partir das características das premissas do argumento.

Nas páginas 5 a 7 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, constam algumas ocorrências de argumentos. Identifiquem as premissas e a conclusão do argumento e avaliem o argumento, considerando as características das premissas do argumento.

Atividade 3. Perguntas a respeito do conhecimento de vocês acerca de critérios para avaliação das premissas de um argumento

E quais são os critérios que podem ser utilizados para avaliar as premissas de m argumento? E o que os define? Vamos começar a examinar quais critérios são esses? Nas páginas 8 e 9 do Anexo 1, constam algumas perguntas a respeito de

critérios para avaliação das premissas de um argumento. Tais perguntas, já adiantando, são as seguintes:

a) *Quais são os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas?*

b) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "aceitabilidade"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "aceitabilidade"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "aceitável(eis)"?*

c) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "relevância"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "relevância"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "relevante(s)"?*

d) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "suficiência"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "suficiência"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "suficiente(s)"?*

e) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "refutabilidade"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "refutabilidade"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "refutável(eis)"?*

Atividade 4. Leitura de um breve texto a respeito de critérios para avaliação de premissas: relevância, suficiência, aceitabilidade e refutabilidade

Após responder às perguntas da atividade 3, a atividade a ser realizada consistirá na leitura de um pequeno texto a respeito de algumas características para avaliar premissas: relevância, suficiência, aceitabilidade e refutabilidade. O texto a ser lido consiste em cinco páginas do livro de Sérgio Navega (2005). Sua referência é a seguinte:

Navega, S. (2005) Critérios fundamentais de um bom argumento. Em: S. Navega. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas

batalhas pela força das palavras (Pp. 45-51). São Paulo: Publicações Intelliwise.

O objetivo da leitura desse texto é, claro, caracterizar critérios para avaliação das premissas de um argumento. Tal texto está apresentado nas páginas 10 a 14 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Atividade 5. Reavaliação de critérios básicos para avaliação das premissas de um argumento

Após a leitura desse texto, vocês provavelmente já terão maior clareza acerca do que constitui cada um dos critérios para avaliar premissas de um argumento. No que consistem tais critérios? Para refinarmos o conceito que foi construído com base na leitura do texto e para usarmos isso como recurso para avaliar quais as características desses critérios, outra atividade a ser realizada consiste em responder a algumas perguntas relacionadas aos critérios examinados. Essas perguntas, que estão apresentadas nas páginas 15 e 16 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, são as seguintes:

a) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "aceitabilidade"?*

b) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "relevância"?*

c) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "suficiência"?*

d) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "refutabilidade"?*

e) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Patrícia, Priscila, Paula e Pedro, que façamos um ótimo trabalho,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 20 - de 31 de maio a 14 de junho de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 1. Exercício – Registrar e avaliar um argumento a partir da validade e correção dele

1. Registre a ocorrência de algum argumento com o qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser um discurso que algum colega ou professor seu apresente. Pode ser um argumento que você identifica ao ler algum texto acadêmico, algum *blog*, a notícia de alguma revista, ou mesmo um argumento apresentado em um *post* no *Facebook*, etc. O ideal é que o argumento seja completo, com a conclusão e as premissas bem explícitas. Após o registro desse argumento, realize os seguintes processos:
    - 1.a) caracterize, de maneira geral, qual o **contexto** em que o argumento foi apresentado;
    - 1.b) indique quantos argumentos são apresentados (caso o argumento registrado consista, na verdade, em mais de um argumento);
    - 1.c) selecione um dos argumentos apresentados e indique qual parte dele consiste na conclusão do argumento;
    - 1.d) indique quais partes dele consiste na(s) premissa(s) do argumento.
    - 1.e) avalie a validade do argumento por meio da avaliação de implicação lógica entre a conclusão e as premissas;
    - 1.f) avalia a exatidão de cada uma das premissas do argumento;
    - 1.g) avalie a correção do argumento com base na avaliação da validade dele e da exatidão de suas premissas.

Atividade 2. Exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas

2. Abaixo, você encontra algumas ocorrências de argumento. Nesta atividade, você irá avaliá-los a partir dos seguintes processos:

   2.a) Indique qual é a conclusão e quais são as premissas do argumento;

   2.b) Indique se o argumento é válido ou inválido e fundamente sua resposta. Considere, ao fazer essa avaliação do argumento, principalmente, as características das premissas que o constitui;

   2.c) Indique se o argumento é correto ou incorreto e fundamente sua resposta. Considere, ao fazer essa avaliação do argumento, principalmente, as características das premissas que o constitui;

a) *A banda Los Hermanos é a maior banda do Brasil. Suas letras são inteligentes. Suas músicas já foram gravadas por diversos artistas renomados, como Maria Rita e Ney Matogrosso. O arranjo das músicas é original e os álbuns são muito bem produzidos.*

Conclusão:

Premissas:

Avaliação da validade do argumento com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

Avaliação da correção do argumentos com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

b) *A Educação Superior no Brasil está melhorando muito. De acordo com informações oficiais, de cinco anos para cá, anualmente três novas universidades são criadas, em geral no interior do Brasil. Nas universidades federais já existentes, a quantidade de vagas oferecidas anualmente também tem aumentado.*

Conclusão:

Premissas:

Avaliação da validade do argumento com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

Avaliação da correção do argumentos com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

c) *Não tem nada a ver o preço do arroz integral ser mais caro que o preço do arroz branco. O preço de um produto é calculado praticamente a partir do custo da matéria prima e do custo do processo de produção. E o custo do processo de produção do arroz integral é bem menor do que o custo de produção do arroz branco.*

Conclusão:

Premissas:

Avaliação da validade do argumento com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

Avaliação da correção do argumentos com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

d) *O câncer que o seu Geraldo tem jamais será curado. Para ter saúde novamente, é preciso que a pessoa enferma tenha fé. E ele não tem fé em sua cura, por mais que fique dizendo o tempo todo que sua fé irá curá-lo.*

Conclusão:

Premissas:

Avaliação da validade do argumento com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

Avaliação da correção do argumentos com base em suas premissas e fundamentação de tal avaliação:

Atividade 3. Perguntas a respeito do conhecimento de vocês a respeito dos critérios para avaliação das premissas de um argumento

3. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Quais são os critérios básicos a partir dos quais as premissas de um argumento podem ser avaliadas?*

b) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "aceitabilidade"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "aceitabilidade"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "aceitável(eis)"?*

c) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "relevância"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "relevância"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "relevante(s)"?*

d) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "suficiência"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "suficiência"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "suficiente(s)"?*

e) *No que consiste o critério para avaliação de premissas denominado "refutabilidade"?* Ou *O que você conhece ou já ouviu falar a respeito do critério para avaliação de premissas denominado "refutabilidade"?* Ou, *quais as características que as premissas de um argumento precisa(m) apresentar para que ela(s) seja(m) considerada(s) "refutável(eis)"?*

Atividade 4. Leitura de um breve texto a respeito de critérios para avaliação de premissas: relevância, suficiência, aceitabilidade e refutabilidade

T E X T O 1 **– Extraído de Navega, S. (2005)** ***Pensamento crítico e argumentação sólida*** **– vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.**

CRITÉRIOS FUNDAMENTAIS DE UM BOM ARGUMENTO

Como saber se nosso argumento é bom ou não? Vamos mostrar três critérios que podem nos ajudar. São eles: a Aceitabilidade, a Suficiência e a Relevância. Depois destes, ainda veremos um quarto, menos usual.

Aceitabilidade

Este critério – talvez o mais importante de todos – é bem simples: as premissas propostas em suporte ao argumento têm que ser aceitáveis. Isto significa que elas devem ser consideradas razoáveis não apenas para quem as criou, mas também para o oponente, aquele que está ouvindo. Note que aceitável é *diferente* de verdadeiro. Se pararmos para pensar um pouco, é muito difícil obter premissas verdadeiras em um sentido absoluto [confira Quadro "Absoluto"]. Então, temos que achar premissas que sejam razoáveis, que possam ser aceitas por não termos nenhuma razão especial para rejeitá-las. De certa forma, a aceitação das premissas depende bastante das pessoas que estão argumen-tando. Como é óbvio, o mesmo debate pode tomar rumos completamente diferentes caso a discussão se dê entre pessoas com pontos de vista muito díspares

Absoluto – Premissas que sejam verdadeiras em um sentido absoluto quase sempre fazem parte de algum ramo da Matemática ou da Lógica. A maioria das considerações sobre o mundo natural envolvem interpretações contextuais que podem variar de pessoa para pessoa. Um tomate, por exemplo, pode ser usado em uma premissa como exemplo de um fruto

vermelho. Contudo, para alguns pode não ser fácil aceitar isso, pois é possível pensar em tomates verdes. Desta forma, aquilo que é considerado "verdadeiro" por uma pessoa não é realmente a verdade, mas sim aquilo que a pessoa *aceita* como sendo adequado ao contexto corrente.

A aceitabilidade é um dos principais fatores dos bons argumentos, pois a concordância com a conclusão só pode ser obtida caso o oponente aceite as premissas. Exemplo:

Tudo o que comemos, ou mata ou engorda
Comer agrião não mata

Portanto, comer agrião engorda

Note que esse argumento é *logicamente válido*, ou seja, em termos de implicação lógica, a conclusão decorre das premissas que usamos. Mesmo assim, o argumento é falacioso, pois usa uma premissa (a primeira) que é inaceitável.

Relevância

Premissas podem ser aceitáveis, mas somente isso não basta. É necessário que elas sejam *relevantes*, ou seja, que tenham *implicação direta* na veracidade ou falsidade da conclusão. Se as premissas não afetarem em nada a conclusão, então não servem para dar suporte a ela. Exemplo:

O filme "O sexto sentido" teve ótima direção
Os atores atuaram de maneira brilhante

Portanto, o filme trata de um caso verídico

Essas premissas, embora verdadeiras, são totalmente irrelevantes para a conclusão acerca da veracidade ou não do filme (na realidade, uma obra de ficção).

Note que é possível ter premissas que, isoladamente, podem ser irrelevantes, mas em conjunto com as demais, tornam-se relevantes. Avalia-se a relevância não de uma só premissa, mas do conjunto.

Suficiência

Premissas aceitáveis e relevantes são ótimas, mas mesmo assim ainda podemos ter problemas. Pode ocorrer que elas *não dêem suporte suficiente* para a conclusão. Nesse caso, essas premissas são insuficientes para que possamos nos convencer da veracidade da conclusão oferecida. Para consertar isso, só mesmo se adicionarmos mais premissas ou então se as trocarmos por outras que consigam suportar a conclusão. O exemplo que segue mostra falha no critério de suficiência:

Comer comida com muito sal não é saudável
Governos devem zelar pelo bem-estar das pessoas

Portanto, Governo deve controlar a venda de sal

É óbvio que neste caso não há suporte suficiente para garantir a conclusão.

Mais um critério: a refutabilidade

Além dos três critérios apresentados, há mais um que pode dar o toque final em seus argumentos: a Refutabilidade. Para ser excelente, um argumento deve usar premissas tais que consigam *refutar* (cancelar, negar, invalidar) todos os argumentos que *possam levar à conclusão do oposto ao que propusemos*. Assim, se nosso oponente montar um argumento que tente invalidar o nosso, não conseguirá. Vem daí a importância de termos usado premissas aceitáveis, pois o oponente não poderá se esquivar de tê-las aceitado. Por outro lado, argumentos que falham no item refutabilidade deixam livres os lados pelos quais ele pode ser atacado. Exemplo:

> *Motocicletas são inúteis. São veículos perigosos, barulhentos, só conseguem carregar no máximo duas pessoas e não podem ser utilizadas com segurança em tempo chuvoso. Além disso, você é obrigado a usar um desconfortável capacete.*

Neste argumento, todas as premissas utilizadas não conseguem montar um caso convincente contra a refutação (o oposto) do que diz a conclusão. Afinal, mesmo que sejam barulhentas, perigosas e inconvenientes, motocicletas podem ser úteis se o que se procura é um meio de transporte rápido para uma pessoa ou para a entrega de pacotes urgentes. Sua mobilidade no trânsito assegura uma vantagem indiscutível sobre outros veículos típicos de grandes cidades e no argumento acima todas essas considerações permanecem em aberto, não criticadas.

Ainda relacionado ao critério de refutabilidade, há certos argumentos que constroem suas premissas de tal forma que não podem ser refutadas, ou seja, não se dispõe de um método para a verificação se são verdadeiras ou não. Exemplos:

> *O calor do Sol é provocado por gremlins solares, entidades que habitam o interior do Sol e cuja atividade gera grande temperatura.*

Como se pode verificar ou refutar isso? Trata-se de um argumento que usa de premissas não refutáveis. Por isso, esse argumento é completamente inútil.

Outras considerações sobre aceitabilidade

Em uma investigação realmente rápida de um argumento, se suas premissas são aceitáveis então já temos um dado de muita significação para a tolerância desse argumento. Assim, é interessante investigarmos o critério de aceitabilidade a partir dos tipos comuns de premissa.

a) Premissas verdadeiras por definição

São as chamadas verdadeiras *a priori*, ou analíticas. Assim, se uma das premissas que uso se apóia na informação de que quadrados são figuras geométricas com quatro lados iguais, estou me apoiando em algo que é verdadeiro por definição.

b) Percepção imediata inequívoca

Em um julgamento, qualquer argumento que precise da premissa de que a vítima sofreu maus-tratos, pode se sustentar na apresentação visual da vítima contendo escoriações e hematomas. Isso não aponta para *quem* as causou, mas é evidência forte de que *algo ocorreu* à vítima.

c) Premissa de senso comum

Premissas ganham solidez quando se baseiam em noções óbvias, pertencentes ao senso comum, como a fragilidade de papel perante o fogo.

d) Premissas argumentadas

Premissas que são resultados (conclusões) de argumentos anteriores, apoiados em suporte consistente.

e) Autoridades na área

Premissas que são opiniões não controversas proferidas por *experts* de reconhecida compe-tência no assunto.

Analisando argumentos

Resumindo o que vimos neste capítulo, aqui vão os principais passos requeridos em uma análise ou montagem de argumentos:

a) Montagem do formato padrão

Devemos executar a transformação do argumento no formato padrão, eliminando-se informações desnecessárias e redundantes e aplicando o Princípio da Caridade. O objetivo é obter, de forma destacada, cada uma das premissas e conclusão.

b) Verificação da estrutura lógica

Vamos responder à seguinte pergunta: se temporariamente aceitarmos as premissas, podemos aferir o que diz a conclusão? Se não pudermos suportar a conclusão, o argumento é inválido.

c) Avaliação das premissas

As premissas são todas aceitáveis? Ao questionarmos uma premissa não óbvia, o outro argumentador terá que providenciar suporte para ela. São fortes o suficiente para suportar a conclusão? Algumas premissas podem providenciar suportes indutivos e, conforme veremos no próximo capítulo, podem ser muito fracas. São suficientes? Em vários casos,pode ser preciso adicionar mais premissas para que as conclusões sejam necessariamente decorrentes das premissas usadas.

d) Identificação de potenciais falácias

Dependendo do resultado de b) e c), vamos identificar a(s) falácia(s) presentes no argumento.

Melhorando seus argumentos

Se você vai defender uma idéia importante, é recomendável preparar muito bem a argumentação. Nesta seção vamos ver alguns tópicos que podem garantir uma melhor qualidade de sua argumentação.

- Prepare suporte adicional para premissas que sejam fracas ou que sejam questionáveis. Use esse suporte caso seu oponente questione essas premissas. Muitas vezes é conveniente não "mostrar tudo de uma vez", principalmente quando o suporte a essas premissas é elaborado e complexo.
- Substitua premissas facilmente questionáveis por outras mais aceitáveis, caso elas consigam promover igual suporte a suas conclusões.
- Reduza o uso de declarações categóricas, faça mais usos de declarações qualificadas [confira Quadro Escala].

> **Categórica:** *Então, concluímos que todos os deputados são corruptos e ladrões*
>
> **Qualificada:** *Então, concluímos que há vários deputados corruptos e ladrões*

- Elimine tanto quanto possível, todos os artefatos lingüísticos e frases irrelevantes que não pareçam contribuir para o suporte de sua conclusão. Refaça todas as frases que tenham caráter ambíguo ou vago.
- Tente construir seus argumentos em um for-mato que deixe explícito suas premissas e a sua conclusão, pois isso facili-

Escala – Este quadro mostra uma escala da "força" de proposições categóricas. Quanto mais forte a proposição (mais à esquerda no diagrama abaixo), mas seu argumento estará à mercê de críticas válidas.

Todos os P são Q
A maioria dos P são Q
Muitos P são Q
Alguns P são Q
Alguns P não são Q
Muitos P não são Q
A maioria dos P não são Q
Nenhum P é Q

tará a sua análise pelo outro argumentador.

- Declare antecipadamente os pontos mais fracos ou as concessões de aceitabilidade que são necessárias para compreender sua argumentação. Além de demonstrar sua objetividade e sinceridade, isto evitará que seu oponente possa mostrar força durante o debate ao criticar suas premissas.

- Explicite todas as premissas implícitas que tenham importância para conduzir o raciocínio em direção a sua conclusão. Evite usar pronomes, coloque os nomes apropriados. Referências a local ou período de tempo devem ser também feitas explicitamente.

- Prefira a construção do argumento usando os ideais dedutivos, pois (...) esses formatos, se corretos, são muito resistentes a críticas.

- Prepare-se da melhor forma possível para poder refutar todas as possibilidades de chegar ao oposto da conclusão que você defende. Em uma situação limite, você poderá ser incapaz de garantir total solidez a seus argumentos, mas poderá pelo menos mostrar como o *oposto* do que você quer concluir é improvável. Isto não é uma vitória, mas é melhor que nada.

(...)

Atividade 5. Reavaliação de critérios básicos para avaliação das premissas de um argumento

4. Responda as perguntas abaixo. Caso você não saiba respondê-las, deixe-as em branco:

a) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "aceitabilidade"?*

b) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "relevância"?*

c) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "suficiência"?*

d) *Após a leitura do texto, responda: No que consiste o critério para avaliação das premissas de um argumento denominado "refutabilidade"?*

e) *Listem as dúvidas que surgiram com a leitura do texto e os destaques e comentários que vocês considerarem pertinentes em relação ao texto.*

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 21 (Em 14 de junho - em sala de aula)

CARACTERIZAR NO QUE CONSISTE A RELEVÂNCIA, A SUFICIÊNCIA, A ACEITABILIDADE E A REFUTABILIDADE DAS PREMISSAS DE UM ARGUMENTO

Olá, Priscila, Paula, Patrícia e Pedro. Tudo bem com vocês? Neste curso, já realizamos uma trajetória de caracterizar diferentes tipos de discursos. Iniciamos caracterizando as três funções básicas que um discurso pode ter (informativa, expressiva e diretiva). Posteriormente, caracterizamos três tipos básicos de discursos ou textos (narração, dissertação e descrição) e, mais especificamente, caracterizamos também no que consiste um argumento, quais suas partes constituintes (premissas e conclusões) e quais são os dois tipos básicos de argumentos (indutivos e dedutivos). Toda essa trajetória foi realizada para aumentar a clareza de vocês a respeito do que é uma informação (qualquer discurso que faça referência a algum evento ou fenômeno), de modo que vocês identifiquem de maneira cada vez mais "tranqüila" informações em qualquer tipo de discurso; inclusive, naqueles cuja função predominante não é a função informativa. A caracterização dos tipos de discursos informativos, de argumentos e de seus diferentes tipos também tem a função, claro, de orientar a pessoa que irá avaliar a confiabilidade de informações (entre essas pessoas, vocês!) acerca de qual ou quais os critérios a serem utilizados na avaliação da informação.

Quando um argumento for identificado, não resta dúvidas: dois dos critérios a serem utilizados para sua avaliação é o seu grau de validade e o seu grau de correção. Quando a conclusão é uma implicação lógica das premissas, o argumento é válido. Isso é mais tranqüilo quando o argumento é dedutivo, mas um argumento indutivo também pode ser válido, mas a validade da conclusão envolverá um "cálculo" mais sofisticado, que envolve inclusive a probabilidade da validade da conclusão. Por sua vez, para avaliar se um argumento é correto (alguns autores chamariam de "argumento sólido", outros de "argumento íntegro"), não basta avaliar se a conclusão do argumento é uma implicação lógica das premissas. Envolve também avaliar se as premissas são verdadeiras (ou, mais precisamente, exatas). Mas, isso – infelizmente – nem sempre é fácil. Às vezes, envolve procurar mais informações do que aquelas que são apresentadas no próprio argumento. Isso costuma acontecer quando alguém está lendo uma notícia em uma revista, por exemplo. Em notícias, costuma haver informações de diferentes tipos. E aí, a coisa começa a complicar... algumas das informações são argumentos; outras, não. E em cada proposição (entre elas, as premissas dos argumentos apresentados), cabe a pessoa que lê a notícia avaliar sua confiabilidade. E como fazer isso? Os critérios

"exatidão", "representatividade", "suficiência", "precisão", "clareza", "autoridade", "generalidade/especificidade" costumam ajudar. Mas como, por exemplo, avaliar a exatidão de uma informação? Às vezes, é necessário ler outras notícias a respeito do "tema" da notícia para conseguir avaliar a exatidão de uma informação de maneira satisfatória ou, pelo menos, suficiente.

Mas há ainda outros critérios que tendem a ajudar a avaliar informações e, de maneira mais específica, avaliar ocorrências de argumentos. São eles: a aceitabilidade, a relevância, a suficiência e a refutabilidade das premissas de um argumento (Navega, 2005). Nos já examinamos um desses critérios, a suficiência, quando lemos o texto de Booth, Colomb e Williams (2005). Não só o nome do critério é semelhante, mas aquilo que define a suficiência para Navega (2005) e para Booth, Colomb e Williams (2005) também é muito parecido. Outro critério citado e ilustrado (mas não examinado) por Booth, Colomb e Williams (2005) consiste na adequação de uma premissa. Navega (2005), por sua vez, não cita a adequação. Mas quando examina o que consistiu a "relevância de uma premissa", Navega (2005) parece caracterizar um critério bem próximo ao que Booth, Colomb e Williams (2005) denominam de "adequação".

Mas quais as características de cada um desses critérios? Responder a essa pergunta consiste no objetivo do encontro de hoje. Para concretizá-lo, realizaremos cinco atividades. Elas são as seguintes:

Atividade a respeito da avaliação da validade e correção de ocorrências de argumentos

Atividade 1. Exame de exercícios – os argumentos apresentados eram válidos e corretos? (período previsto: das 19h25 às 19h45)

Como atividade que precisava ser realizada para o encontro de hoje, havia um exercício em que vocês precisavam indicar se os quatro argumentos apresentados nos exercícios eram válidos, inválidos, corretos ou incorretos. Só lembrando, um dos argumentos que estavam apresentados nesse conjunto de exercício era o seguinte *Pessoas que jogam futebol uma vez por semana vivem por mais de 80 anos. Esse é o meu caso. Portanto, viverei por mais de 80 anos.*

E aí, qual a avaliação que vocês fizeram desse argumento? Ele é válido ou inválido? É correto ou incorreto? São essas as perguntas que iremos responder neste primeiro exercício, em relação a esse e aos demais argumentos.

Atividade 2. Exame de um argumento registrado com base nos critérios de validade e correção (período previsto: das 19h45 às 20h15)

Outra atividade feita por vocês para o encontro de hoje (a atividade 1 da Unidade 20) consistiu no registro e na avaliação de um argumento com base no seu grau de correção e em sua validade. O argumento registrado é válido? E é correto? É isso que iremos avaliar nessa atividade.

O procedimento a ser realizado é aquele com o qual nós já estamos acostumados. Cada um de vocês lerá o argumento que registrou e a avaliação que fez da validade e da correção dele. Os demais colegas vão examinar a avaliação feita e, quando necessário, irão complementá-la.

Atividade a respeito de critérios para avaliar premissas de argumentos

Atividade 3. Exame da caracterização de critérios para avaliar as premissas de um argumento (período previsto: das 20h15 às 20h50)

Do último encontro para este, vocês responderam a algumas perguntas a respeito dos critérios "aceitabilidade", "relevância", "suficiência" e "refutabilidade". Parte das perguntas, vocês responderam sem ler um texto específico a respeito de tais critérios. Outra parte foi respondida depois da leitura do texto. E após a leitura dele, quais as características de cada um desses critérios?

Caracterizá-los é o objetivo desta atividade. O procedimento que será realizado será o seguinte: algum de vocês apresenta as respostas que construiu para as questões apresentadas. Os demais colegas complementarão a resposta, indicando lacunas ou correções na resposta ou aprofundando algum aspecto. Por fim, o professor também fará algumas complementações, caso elas sejam necessárias.

Atividade 4. Novos exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas (período previsto: das 20h50 às 21h15)

A quarta atividade consistirá na avaliação de ocorrências de argumentos. Mas tal avaliação será feita agora de uma maneira específica: a ênfase na avaliação do argumento será feita principalmente por meio da avaliação das premissas do argumento. Os critérios, claro, serão aqueles caracterizados por Navega (2005) e que examinamos na atividade anterior.

Nas páginas 4 a 6 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, constam algumas ocorrências de argumentos. A sugestão para realização desses exercícios é a seguinte: listem quais são os critérios para avaliação de premissas e, critério após critérios, avaliem as ocorrências de argumentos.

Após vocês finalizarem a avaliação dos argumentos, nós iremos conferir a avaliação que vocês fizeram: os argumentos apresentados "pecavam" em relação a aspectos como o grau de aceitabilidade de suas premissas? Ao grau de suficiência ou relevância delas? E elas eram refutáveis? Nesta atividade, nós iremos conferir a avaliação que vocês fizeram. Cada um de vocês irá apresentar a resolução que fez dos exercícios e, coletivamente, elas serão avaliadas.

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas (período previsto: das 21h15 às 21h45)

Do encontro passado para este, vocês avaliaram alguns argumentos bom base nas premissas que os constituíam. E agora, após o exame que fizemos dos

critérios “aceitabilidade”, “relevância”, “suficiência” e “refutabilidade”, qual é a avaliação que vocês fazem desses argumentos? A quinta atividade do encontro de hoje consistirá em refazer a avaliação de tais argumentos. Um deles, só para lembrá-los, começa assim: *A banda Los Hermanos é a maior banda do Brasil*. Vale destacar que a avaliação a ser feita desses argumentos deve ser feita principalmente considerando as características das premissas do argumento.

Nas páginas 7 a 9 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, constam algumas ocorrências de argumentos. Identifiquem as premissas e a conclusão do argumento e avaliem o argumento, considerando as características das premissas do argumento. **Observação:** esta atividade só será iniciada neste encontro caso haja tempo para isso, ok?

Paula, Priscila, Patrícia e Pedro, bom trabalho cheio de aprendizagens.

Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 21 - em 14 de junho - em sala de aula)

Nome: _____

Atividade 4. Novos exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas

1. Avalie os argumentos abaixo com base nos quatro critérios descritos por Navega para avaliar as premissas de uma conclusão: relevância, aceitabilidade, suficiência e refutabilidade.

   Como sugestão de procedimento:

   1.a) identifique a conclusão e a(s) premissa(s) dos argumentos;

   1.b) indique o critério a partir do qual você utilizou para avaliar o argumento;

   1.c) explicite a avaliação que você faz do argumento com base nos critérios indicados

a) *Esse prato que eu vou fazer vai ficar uma delícia. Desta vez, eu só comprei os ingredientes mais caros e mais gostosos.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

b) *Você viu o novo professor que irá lecionar para nós no semestre que vem? O curriculum dele é gigante e ele já participou de vários congressos no exterior. E já participou de mesas redondas com várias autoridades da área. As aulas dele, portanto, devem ser ótimas.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

c) *Todos seres humanos têm dentro de si instintos agressivos. Portanto, o crime que esse assassino cometeu não foi tão grave quanto as pessoas estão dizendo.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

d) *O consumo não-abusivo de drogas, mesmo as pesadas, não produz muitos malefícios à saúde dos organismos. Portanto, foi exagero os pais daquele rapaz o terem internado em uma clínica para desintoxicação.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

Atividade 5. Refazer exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas

2. Avalie os argumentos abaixo com base nos quatro critérios descritos por Navega para avaliar as premissas de uma conclusão: relevância, aceitabilidade, suficiência e refutabilidade.

   Como sugestão de procedimento:

   2.a) identifique a conclusão e a(s) premissa(s) dos argumentos;

   2.b) indique o critério a partir do qual você utilizou para avaliar o argumento;

   2.c) explicite a avaliação que você faz do argumento com base nos critérios indicados

a) *A banda Los Hermanos é a maior banda do Brasil. Suas letras são inteligentes. Suas músicas já foram gravadas por diversos artistas renomados, como Maria Rita e Ney Matogrosso. O arranjo das músicas é original e os álbuns são muito bem produzidos.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

b) *A Educação Superior no Brasil está melhorando muito. De acordo com informações oficiais, de cinco anos para cá, anualmente três novas universidades são criadas, em geral no interior do Brasil. Nas universidades federais já existentes, a quantidade de vagas oferecidas anualmente também tem aumentado.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

c) *Não tem nada a ver o preço do arroz integral sem mais caro que o preço do arroz branco. O preço de um produto é calculado praticamente a partir do custo da matéria prima e do custo do processo de produção. E o custo do processo de produção do arroz integral é bem menor do que o custo de produção do arroz branco.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

d) *O câncer que o seu Geraldo tem jamais será curado. Para ter saúde novamente, é preciso que a pessoa enferma tenha fé. E ele não tem fé em sua cura, por mais que fique dizendo o tempo todo que sua fé irá curá-lo.*

Conclusão:

Premissas:

Critério(s) utilizado(s): _____, _____, _____ e _____

Avaliação:

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 22 (De 14 a 21 de junho de 2012 - em "casa")

RELACIONAR CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAÇÃO DE INFORMAÇÕES COM COMPONENTES DE ARGUMENTOS: UM RECURSO PARA AUMENTAR A PROBABILIDADE DE IDENTIFICAR OCORRÊNCIAS DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

Como é que vocês estão, Patrícia, Pedro, Priscila e Paula? Tudo bem? O que fazer para conseguir identificar ocorrências de falácias de diferentes tipos? Falácias consistem em erros de argumentação ou raciocínios equivocados e há muitos tipos de falácias já conhecidos e caracterizados. Identificar ocorrências de falácias é um comportamento importante porque isso diminui (muito!) a probabilidade que nós acreditemos em informações equivocadas e orientemos nossas decisões e nossos comportamentos sob controle delas. Mas como fazer para identificá-las? Uma possibilidade seria o estudo pormenorizado dos variados tipos de falácias existentes. Mas a grande quantidade de tipos de falácias dificulta essa empreita. Outra possibilidade, provavelmente mais promissora, consiste em caracterizar as características necessárias que um argumento precisa apresentar para que ele possa ser considerado confiável.

Neste curso, já estudamos diversos critérios para avaliar ocorrências de um argumento e/ou de suas partes. São eles: exatidão, clareza, autoridade, precisão, suficiência, representatividade e generalidade/especifici-dade; validade e correção; relevância, refutabilidade e aceitabilidade. Nós já examinamos no que consiste cada um desses critérios, mas nós não relacionamos cada um deles com as partes de um argumento a que eles se referem. É esse o processo que iremos realizar até nosso próximo encontro, a ser realizado na terça-feira, dia 29 de maio. A pretensão é que nós consigamos, com base nisso, identificar as possíveis características que um argumento precisa apresentar para ser considerado confiável e identificar, conseqüentemente, as características que tornariam a ocorrência de um argumento, uma falácia ou um erro de raciocínio.

Cinco atividades serão realizadas para nosso próximo encontro. Essas cinco atividades são as seguintes:

Atividade 1. Terminar de refazer exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas

A última atividade que foi planejada para ser realizada no encontro passado consistia em refazer a avaliação de alguns argumentos com base nas

características das premissas que os constituem. Caso não tenha sobrado tempo para terminar (ou, talvez, nem para começar) a avaliação desses argumentos, o término dessa avaliação constituirá a primeira atividade a ser realizada para o décimo segundo encontro de nosso Curso.

Tais exercícios estão apresentados nas páginas 7 e 9 do Anexo 1 da Unidade 21.

Atividade 2. Registro de um argumento para, no próximo encontro, ele ser avaliado a partir de suas premissas

Como é praxe, os conceitos que nós examinamos neste curso serão utilizados em um contexto externo a ele. Nesta atividade, os conceitos que serão utilizados consistirão nos quatro critérios para avaliação das premissas de um argumento que Navega (2005) examinou. Esses critérios são: relevância, aceitabilidade, refutabilidade e suficiência. Nesta atividade, caberá a vocês registrarem (e, por enquanto, apenas registrarem) algum argumento, para que no próximo encontro ele seja avaliado com base nesses quatro critérios. Procurem selecionar e registrar algum argumento extraído de algum jornal, alguma revista, um *blog* ou *site*. Ou mesmo um argumento identificado em algum contexto cotidiano, como uma conversa com seus pais ou amigos, por exemplo.

Utilizem a página 3 do Anexo 1 a esta unidade para fazerem o registro da informação (é claro que vocês podem simplesmente trazer um xérox da informação, caso isso seja mais fácil).

Atividade 3. Exercícios – avaliação de argumentos

Nas páginas 4 a 7 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho, são apresentados alguns argumentos (ou "raciocínios") para vocês avaliarem. Nem todos eles são argumentos em sentido estrito. Há alguns raciocínios, por exemplo, que são constituídos por sentenças interrogativas, imperativas etc. Mas todos eles são facilmente transformáveis em argumentos, bastando para isso identificar ou derivar uma conclusão e identificar ou derivar dos discursos as possíveis proposições que fundamentam as conclusões.

Confiram as ocorrências desses raciocínios (e cada uma de suas partes e as relações entre elas) e indiquem se há nelas algum tipo de erro ou se elas podem ser consideradas ocorrências confiáveis de argumentos. Lembrem-se de fundamentarem suas respostas, ok?

Atividade 4. Relacionar critérios básicos para avaliação de informações com os componentes de um argumento

Já nas páginas 8 a 11 do Anexo 1, você encontra algumas perguntas a serem respondidas a respeito de como os critérios já examinados neste curso se relacionam com um argumento de modo a configurá-lo como um argumento

confiável ou não. Responda tais perguntas, elas serão avaliadas em nosso próximo encontro. Caso necessário, reveja o que define cada um dos critérios, ok?

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

A quinta atividade a ser realizada é constituída por aqueles exercícios em que vocês identificam erros de raciocínios em um texto específico. Vocês já fizeram um exercício semelhante em nosso primeiro encontro (em um texto que descrevia a coletiva de imprensa convocada pelo prefeito de uma cidade) e em mais quatro outros momentos do Curso, onde vocês avaliaram os erros apresentados em um debate na câmara dos deputados a respeito da redução da idade penal; em um "papo" entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira; em uma conversa de "bar" em que houve uma pequena confusão entre uma moça que estava incomodada com o fato do rapaz ao seu lado estar fumando; e em um debate ocorrido na Câmara dos Deputados a respeito do Novo Código Florestal Brasileiro. É esse tipo de atividade que será realizado agora, nesta quinta atividade.

Mais detalhes a respeito dela estão apresentadas nas páginas 12 a 14 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, um abraço e até terça,

Gabriel.

OBSERVAÇÃO: Avalie a quantidade e os tipos de exercícios a serem realizados e reserve um tempo suficiente para realizá-los. Ainda que não haja leitura a ser feita, a quantidade de exercícios para o próximo encontro é bem elevada, ok?

Anexo 1 (Unidade 22 - de 14 a 21 de junho de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 2. Registro de um argumento para, no próximo encontro, ele ser avaliado a partir de suas premissas

2. Registre ou fotocopie a ocorrência de algum argumento com a qual você entre em contato até o dia de nosso próximo encontro. Pode ser alguma notícia extraída de algum jornal, de alguma revista, de algum *blog*, de um *site* ou mesmo um argumento que você identifique em algum contexto cotidiano, como uma conversa com seus pais ou amigos. Após registrar, realize os seguintes processos:

   2.a) Caracterize o contexto no qual o argumento foi apresentado;

   2.b) Especifique qual é a conclusão do argumento (ou as conclusões, caso haja mais de uma conclusão);

   2.c) Especifique quais são as premissas do argumento;

   2.d) Liste os quatro critérios para avaliar as premissas do argumento (aceitabilidade, relevância, suficiência e refutabilidade);

   2.e) Avalie cada uma das premissas do argumento com base nesses quatro critérios;

   2.f) Indique, por fim, se o argumento é confiável ou não.

Atividade 3. Exercícios – avaliação de argumentos

3. Abaixo, você encontra alguns argumentos (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   3a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   3.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, fundamente sua avaliação;

   3.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios já utilizados neste curso.

a) *Na escola onde seus filhos estudam, o pai do aluno comenta a sua esposa:*

- Esta parede provavelmente tem uma infiltração. Ela está cheia de mofo e com a tinta descascada em várias partes dela.

b) *Candidato à prefeito respondendo uma crítica feita por outro candidato a prefeito, acerca do sistema de saúde da população*

- Você está criticando o sistema de saúde demais para um candidato que só tem 4% das intenções de voto.

c) *Amigos conversando sobre a Lei Seca, lei aprovada recentemente. Segundo tal lei, motoristas terão sua carteira de habilitação apreendida caso tenham ingerido bebida alcoólica.*

- Eu estava lendo o jornal ontem... após a lei ter sido aprovada, não houve um aumento da fiscalização e é bem provável que sem fiscalização, os motoristas continuem a beber. Essa lei, portanto, não trará muitos resultados, não.

d) *Amigos conversando a respeito da grade de programação das emissoras de televisão*

- Como é que você pode falar que o Bom dia, Brasil *aquele jornal que passa pela manhã, é um jornal "fraquinho"? Atualmente, a* Rede Globo *é considerada a emissora com a melhor programação de jornalismo. Então, o* Bom dia, Brasil*, é um bom jornal, sim.*

e) *Deputado respondendo a um repórter a respeito de sua viagem em um jatinho particular do dono de uma empresa privada vencedora de algumas licitações*

- Olha, eu só viajei no avião de uma empresa. Que mal há nisso? Economizei dinheiro público e, além disso, diversos outros políticos já fizeram uso desse tipo de expediente.

f) *Conversa entre dois amigos acerca de uma notícia acerca das políticas de austeridade recentemente adotadas por países europeus.*

- Eu não concordo com as políticas de austeridade que estão sendo adotadas pelos países europeus que estão em crise. São políticas muito neoliberais.

g) *Deputado respondendo a um jornalista, ao ser questionado acerca do motivo pelo qual é a favor da remessa a união civil de homossexuais.*

- A união civil de homossexuais é um equívoco. É contra os valores da família, que é a base de uma sociedade justa e feliz.

h) *Deputado da causa ambientalista respondendo a um jornalista, ao ser questionado sobre as declarações de uma senadora da república*

- A opinião que a Senadora nem deveria ser considerada. Ela é líder da bancada ruralista e, com isso, sempre defenderá os interesses dos grandes agricultores.

i) *Dois administradores conversando a respeito da possibilidade de privatização da Petrobrás.*

- Privatizar a Petrobrás é o maior erro que um governo pode fazer. Em uma pesquisa que saiu no mês passado, constou que 80% da população brasileira é contra sua privatização.

j) *Dois alunos de uma escola do Ensino Médio conversando sobre a descriminalização do aborto:*

- Diversas professoras aqui da escola são contra o aborto. Isso não tem nada a ver. Elas são muito conservadoras.

Atividade 4. Relacionar critérios básicos para avaliação de informações com os componentes de um argumento

4. Abaixo, você encontra alguns exercícios a respeito dos critérios para avaliar informações ou argumentos. Para cada critério, há dois exercícios: uma pergunta e um exercício para você completar. Tais respostas serão examinadas no próximo encontro:

I - Exatidão

a) *O critério "exatidão" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por* _____ _____.

II - Precisão

a) *O critério "precisão" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

III - Suficiência

a) *O critério "suficiência" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

IV - Representatividade

a) *O critério "representatividade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

V – Autoridade

a) *O critério "autoridade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

VI – Clareza

a) *O critério "clareza" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

VII – Generalidade/especificidade

a) *O critério "generalidade/especificidade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

VIII – Validade

a) *O critério "validade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

IX - Correção

a) *O critério "correção" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

X – Aceitabilidade

a) *O critério "aceitabilidade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

XI - Relevância

a) *O critério "**relevância**" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

XII – Refutabilidade

l) *O critério "refutabilidade" é principalmente aplicável à qual parte de um argumento: às premissas, à conclusão ou à relação entre elas? (caso necessário, reveja no que consiste tal critério).*

b) *Então, considerando sua resposta, para que um argumento seja considerado confiável, ele precisa ser constituído por*

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

5. Leia o texto a seguir e:

5.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

5.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

5.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

5.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o espaço entre as linhas e o espaço em branco da página 14 para responder a tais questões.

Publicidade de bebidas alcoólicas: proibir é uma solução?

Notícia apresentada em uma revista
semanal em dezembro de 2011

A Comissão de Assuntos Sociais do Senado, criada no ano de 2011, conta com uma subcomissão específica para tratar de políticas contra o uso abusivo de drogas lícitas, como o álcool e o cigarro. Entre as medidas que estão sendo estudadas, estão a proibição da propaganda de bebidas alcoólicas e criação de instituições para tratamento de viciados. Tais medidas serão apresentadas em um relatório a ser construído pela subcomissão. Algumas dessas medidas, já divulgadas, estão criando polêmicas.

Segundo Wellington Dias (PT-PI), presidente da subcomissão , apesar do aumento do consumo das drogas consideradas ilegais, o abuso do álcool é ainda mais preocupante. "A Organização Mundial da Saúde

(OMS) aponta que álcool é o mais grave dos problemas relacionados às drogas em todo o mundo e recomenda que todos os países possam adotar, até 2012, políticas para redução do consumo". A opinião de parlamentares e a opinião pública diverge sobre esse assunto.

Uma das pessoas entrevistadas para a reportagem foi João Albuquerque, empresário de Curitiba (PR). "Eu não concordo com a proibição de propaganda para bebidas alcoólicas. Propaganda de bebida sempre existiu, não faz sentido mudar isso agora", disse João, que destacou que outras medidas precisam ser adotadas para diminuir o consumo de álcool, como campanhas de conscientização.

O representante comercial, Carlos Rodrigues, de Santos (SP) também apresentou sua opinião à revista: "Proibir propaganda de bebida alcoólica? Que absurdo!!! Daqui a pouco, estarão proibindo o consumo de bebida alcoólica também". A opinião do representante comercial foi referendada por sua esposa, a professora Maria de Lourdes: "Se eu concordo com a proibição de propaganda de bebidas alcoólicas para a diminuição do consumo de bebidas? Não, não concordo. É como o Carlos disse... daqui a pouco estarão proibindo o consumo de bebidas. Imagine o que aconteceria... parece que esse tipo de proibição já aconteceu nos Estados Unidos e isso só

aumentou o contrabando de bebidas. Então, para que implantar uma 'coisa' que só vai aumentar o contrabando de bebidas?".

A reportagem apurou que a polêmica chegou à Câmara dos Deputados. O deputado por São Paulo Adriano Rocha destacou que a proibição é um cerceamento de direitos ao cidadão, que tem o direito de, por meio de publicidade, ter mais recursos para decidir o tipo de bebida que consome. Sua opinião, entretanto, foi contestada pelo deputado Júlio Moraes, da Bahia: "É evidente que o deputado Adriano Rocha é contrário à proibição de propaganda de bebidas alcoólicas. O berço eleitoral do deputado é a região de Ribeirão Preto, pólo produtor de cerveja. Claro que ele vai zelar pelos produtos de sua região. Seria estranho se ele fosse a favor da proibição".

O deputado, por sua vez, evitou ser explícito em sua opinião a respeito do tema. "Vamos esperar a subcomissão decidir o que fazer com as propagandas de bebidas alcoólicas. Se é ela quem está encarregada pela avaliação de assuntos relacionados ao consumo de drogas, é ela quem deve saber qual é a melhor medida a ser adotada. Pelo que eu fiquei sabendo, a subcomissão irá mesmo propor a proibição de propagandas. Se for assim, o melhor a ser feito é mesmo proibir propagandas de bebidas alcoólicas".

A subcomissão não tem prazo determinado para concluir o relatório onde deverá apresentar uma série de medidas para diminuir o consumo de drogas lícitas no Brasil.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 23 (Em 21 de junho - em sala de aula)

QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE CRITÉRIOS BÁSICOS PARA AVALIAR INFORMAÇÕES E OS MÚLTIPLOS TIPOS DE FALÁCIAS?

Olá, Patrícia, Paula, Priscila e Pedro. Como vocês estão? Tudo legal? Do encontro passado para este, vocês responderam a um conjunto de perguntas cuja função é aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de falácias de diferentes tipos. Falácias, só para constar, consistem em "argumentos defeituosos ou fracos" e em "raciocínios enganosos" (Navega, 2005). Avaliar qual é a relação de todos aqueles critérios que já examinamos com a qualidade de um argumento consiste no objetivo do encontro de hoje. Qual a relação, por exemplo, entre o grau de exatidão de uma proposição e a ocorrência de um "bom" argumento (ou um argumento confiável)? Ou entre esse critério, a exatidão, e uma falácia? E, ainda mais importante, a "exatidão" é mais diretamente aplicável a qual parte de um argumento, às premissas ou à conclusão? Ou à relação entre elas? Quais tipos de erros podem ser mais facilmente percebidos em um argumento ou alguma de suas partes caso eles sejam avaliados por meio do critério da exatidão? E por meio de critérios como "suficiência", "relevância" e "representatividade"? Ou, validade e correção? Ou, ainda, refutabilidade e aceitabilidade? Ou clareza, precisão e o grau de generalidade de uma proposição?

Para concretizarmos o objetivo do encontro de hoje, realizaremos cinco atividades. Elas são as seguintes:

Atividades relativas à avaliação de um argumento com base nas características de suas premissas

Atividade 1. Exame de exercícios - avaliação de argumentos a partir da avaliação de suas premissas (período previsto: das 19h10 às 19h50)

A primeira atividade do encontro de hoje será constituída pelo exame de exercícios que vocês começaram a realizar na atividade anterior. Nessa atividade, vocês examinaram alguns argumentos com base, principalmente, em suas premissas. Entre os argumentos que precisavam ser avaliados nessa

atividade, um deles inicia com o argumento *Esse prato que eu vou fazer vai ficar uma delícia. Desta vez, eu só comprei os ingredientes mais caros e mais gostosos*. Em outro conjunto de argumento que vocês avaliaram, o primeiro deles iniciava da seguinte maneira: *A banda Los Hermanos é a maior banda do Brasil.*

Esse e os demais argumentos apresentados "pecavam" em relação a aspectos como o grau de aceitabilidade de suas premissas? Ao grau de suficiência ou relevância delas? E elas eram refutáveis? Nesta atividade, nós iremos conferir a avaliação que vocês fizeram. Um de vocês irá apresentar a resolução que fez dos exercícios e, coletivamente, elas serão avaliadas.

Atividade 2. Exame de exercícios – avaliação de um argumento registrado com base na avaliação de suas premissas (período previsto: das 19h50 às 20h20)

Outra atividade que coube a vocês realizarem em "casa" consistia no registro de um argumento para ele, neste encontro, ser avaliado a partir das características de suas premissas. É isso que iremos fazer nesta segunda atividade do encontro de hoje.

Nós iremos avaliar como será o procedimento para realização deste exercício. Uma das possibili-dades é a concessão de um tempo para vocês examinarem o argumento registrado e, posteriormente a isso, examinarmos a avaliação feita. Outra possibilidade é deixarmos esse exercício para ser feito em "casa". Nós avaliaremos essas duas possibilidades considerando o tempo que teremos utilizado na primeira atividade do encontro de hoje. Ok?

Atividades relativas à relação entre critérios básicos para avaliar informações e a confiabilidade de argumentos

Atividade 3. Exame de exercícios – relacionar critérios com características de um argumento confiável (período previsto: das 20h20 às 21h00)

Do encontro passado para este, um dos exercícios que vocês realizaram consistiu em responder perguntas acerca da relação entre os critérios básicos para avaliar argumentos e informações com as partes de um argumento. Tal relação precisa ficar muito clara para cada um de nós. A implicação dessa relação consiste no aumento da probabilidade de avaliarmos ocorrências de argumentos e, por decorrência, identificarmos ocorrências de argumentos com alto grau de "qualidade" (válido e corretos?) e identificarmos ocorrências de falácias de diferentes tipos.

O procedimento será o seguinte: um de vocês apresentará a resposta que construiu em relação às perguntas da Atividade 4 da Unidade 22. Tais respostas serão avaliadas coletivamente. E em relação a cada pergunta e a cada critério, nós examinaremos as características que um argumento precisa apresentar para que ele seja considerado um "bom" ou um "mau" argumento (ou, mais precisamente, um argumento "confiável" ou "não confiável").

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 21h00 às 21h30)

Após o exame da relação entre os critérios básicos para avaliar informações e as partes de um argumento que realizaremos na atividade anterior, a atividade a ser realizada consistirá na avaliação de mais uma bateria de "argumentos" (ou falácias?) como a que vocês fizeram para este encontro. Lembrem-se que entre as informações apresentadas, há algumas que não são argumentos em sentido estrito. Mas todas elas são facilmente transformáveis em argumentos, bastando para isso identificar ou derivar uma conclusão e identificar ou derivar dos discursos as possíveis proposições que fundamentam as conclusões.

Confiram as ocorrências de argumentos (e cada uma de suas partes e as relações entre elas) e indiquem se há nelas algum tipo de erro ou se elas podem ser consideradas ocorrências confiáveis de argumentos. Lembrem-se de fundamentarem suas respostas, ok?

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, desejo um bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 23 - em 21 de junho - em sala de aula)

Nome:

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

    1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

    1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, fundamente sua avaliação;

    1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios já utilizados neste curso.

a) *O ex-governador de São Paulo e candidato à presidência da República, José Serra, respondendo às acusações do livro Privataria Tucana, onde diversos políticos ligados ao PSDB são acusados de desviar verbas adquiridas com a privatização de empresas estatais durante gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):*

- Esse livro é um lixo. É só olhar para o autor dele, o jornalista Amaury Ribeiro Júnior. Foi ele quem violou os dados da Receita Federal de minha filha durante as eleições de 2010. E está sendo acusado de diversos crimes por isso.

b) *Em uma reunião de negócios, um executivo examina as implicações de a empresa na qual ele trabalha aplicar 20% de seus lucros em aumento salarial para os funcionários da empresa.*

- Se nós aplicarmos mais 20% em aumentos salariais, todo mundo terá mais 20% para gastar.

c) *Em entrevista à Folha de São Paulo, o ministro da fazendo Guido Mantega examina a crítica que o governador de santa Catarina Raimundo Colombo fez a respeito da equiparação do ICMS que os estados recebem por importações. Antes da nova regra, que equipara em 4% o ICMS, cada estado decidia o quanto iria cobrar de ICMS, dando início ao que passou a ser chamado "guerra fiscal" entre os estados.*

- Eu conheço as críticas que o governador Raimundo Colombo fez à nova regra de equiparação do ICMS em 4%. Mas elas não são muito bem fundamentadas. Raimundo Colombo é contra a regra porque o estado de Santa Catarina é um daqueles que ganham com a guerra fiscal. É por isso que ele faz tal crítica.

d) *Conversa entre dois professores a respeito de possíveis avanços a serem feitos na Pós-graduação brasileira.*

- Olha, meu caro colega, é claro que a Pós-graduação brasileira precisa ser re-estruturada. Ela foi estruturada na década de 1970, durante a Ditadura Militar.

e) *Duas pessoas conversando a respeito de um acidente de trânsito que acabaram de presenciar. Nele, o motorista de um carro atropelou um transeunte que atravessa a rua.*

- É claro que o motorista foi culpado. Ele estava em alta velocidade e, além disso, furou o sinal vermelho. O transeunte não teve culpa alguma. Esperou o sinal ficar vermelho para atravessar a rua e a atravessou pela faixa de pedestres.

f) *Dois funcionários conversando acerca das eleições para o Clube dos Funcionários.*

- Talvez Henrique viesse a ser o melhor presidente do Clube dos Funcionários, mas todo mundo vai votar em João. Entre na onda. Por que gastar seu voto em alguém que não vai ganhar?

g) *Fala de um advogado em defesa do réu.*

- Será que esse réu merece mesmo pagar uma multa de 15 mil reais?!?! Afinal de contas, ele é trabalhador esforçado. E tem esposa e seis filhos. Será que seus filhos não irão passar fome com uma multa tão vultosa?

h) *Os pais de um estudante conversando sobre a probabilidade de seu filho passar no vestibular.*

- Olha, querido, estou torcendo muito pelo nosso filho. Quero muito que ele passe no vestibular. Mas acho muito difícil que ele passe. Ele está tentando Odontologia, um curso muito difícil. E ele não se dedicou muito nem neste ano, nem nos anos anteriores. Desde a oitava série que ele está ficando em recuperação em diversas matérias...

i) *Deputado petebista Nelson Marquezelli (SP) criticando a PEC do trabalho escravo, que prevê a expropriação de terras onde se pratica trabalho análogo à escravidão no Brasil.*

- Expropriar terras é um absurdo. Isso tinha na Rússia e querem colocar no Brasil, discursou o petebista Nelson Marquezelli (SP).

j) *Deputado petista respondendo a um repórter a respeito do Escândalo do Mensalão, processo em que verbas públicas inicialmente destinadas à campanhas de publicidade eram usadas para "comprar" congressistas de partidos da base aliada ao governo. Tal processo foi denominado "mensalão" porque tais recursos eram entregues mensalmente aos congressistas.*

- Essa história do mensalão é tempestade em copo d'água. Outros governos executivos também fizeram isso. Em geral, quando há alguma lei ou projeto que sofrerá uma derrota no legislativo, há uso desse tipo de coisa. Veja a prefeitura de Ribeirão Preto, que é de um partido oposicionista... também usou esse recurso para aprovar diversos projetos.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 24 (De 21 a 28 de junho de 2012 - em "casa")

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

CONTESTAR UM ARGUMENTO POR MEIO DE DIFERENTES TIPOS DE DESQUALIFICAÇÃO DA PESSOA QUE APRESENTOU O ARGUMENTO CONSISTE EM UM ERRO DE RACIOCÍNIO

Quando vocês se deparam com um argumento com o qual não concordam, Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, o que vocês fazem? O ignoram? Ou tentam contestar tal argumento, apresentando o processo que costumeiramente é denominado "contra-argumentar"? Já avaliamos neste Curso alguns tipos de critérios indicativos do grau de confiabilidade de um argumento. Quando as premissas de um argumento não são verdadeiras, isso constitui um erro de raciocínio. Quando as premissas de um argumento são insuficientes, não-representativas ou pouco relevantes, isso constitui outro tipo de erro apresentado em argumentos. Quando o grau de generalidade, de precisão e de clareza das premissas e da conclusão são muito diferentes, isso também é outro tipo de erro em argumentos.

Contestar um argumento envolve, claro, fazer referência ao tipo de erro que é nele apresentado. Mas contestar um argumento também é um processo que pode envolver certos tipos de erros a serem evitados. Um desses tipos de erros consiste em contestar a ocorrência de um argumento fazendo referência à pessoa que o apresentou. Isso é um erro porque, novamente, contestar um argumento envolve demonstrar o tipo de erro que é apresentado no argumento. E isso não tem a ver com as características da pessoa que o apresentou. Esse tipo de erro é denominado *falácias ad hominem*. É chamado assim porque falácias consistem em "argumentos defeituosos ou fracos" e em "raciocínios enganosos" (Navega, 2005). E "ad hominem", em latim, significa "ao homem". Há alguns tipos de falácias *ad hominem*, cada um deles relacionado a um tipo específico de desqualificação da pessoa que apresentou o argumento. Caracterizá-las constitui o objetivo das atividades a serem realizadas até o nosso próximo encontro. Tais atividades são as seguintes:

Atividade 1. Terminar exercícios - Novos exercícios – avaliação de argumentos

No encontro passado, vocês começaram a realização de alguns exercícios relacionados à avaliação de argumentos (Atividade 4 da **Unidade 23**). Mas, talvez, não tenha havido tempo suficiente para vocês terminarem esse conjunto de exercícios. Caso vocês não tenham terminado, tal exercício fica para ser entregue em

nosso próximo encontro, no dia 28 de junho. A descrição de tal atividade, como consta na Unidade 23 é a seguinte:

"Após o exame da relação entre os critérios básicos para avaliar informações e as partes de um argumento que realizaremos na atividade anterior, a atividade a ser realizada consistirá na avaliação de mais uma bateria de "argumentos" (ou falácias?) como a que vocês fizeram para este encontro. Lembrem-se que entre as informações apresentadas, há algumas que não são argumentos em sentido estrito. Mas todas elas são facilmente transformáveis em argumentos, bastando para isso identificar ou derivar uma conclusão e identificar ou derivar dos discursos as possíveis proposições que fundamentam as conclusões.

Confiram as ocorrências de argumentos (e cada uma de suas partes e as relações entre elas) e indiquem se há nelas algum tipo de erro ou se elas podem ser consideradas ocorrências confiáveis de argumentos. Lembrem-se de fundamentarem suas respostas, ok?"

Lembrem-se, ao realizarem esse conjunto de exercícios, das relações que vocês estabeleceram entre os critérios básicos para avaliar ocorrências de argumentos e a confiabilidade deles.

Atividade 2. Leitura de um texto a respeito das falácias *ad hominem*

A segunda atividade a ser realizada até nosso próximo encontro consistirá na leitura de um texto básico para caracterizar as falácias *ad hominem*, o tipo de falácia que caracterizaremos nessas atividades. O texto a ser lido consiste em partes de um capítulo do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005). Nós já lemos algumas partes desse livro quando caracterizamos o que é um argumento e quais são os tipos de argumentos. Para caracterizar falácias de diferentes tipos – que é um dos objetivos gerais das atividades que realizaremos até o final de nosso Curso – nós também utilizaremos como base um dos capítulos do livro desse autor. A referência de tal capítulo é:

> Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise.

Leiam tal texto atentando-se, claro, às características nucleares dos tipos de falácias que são lá caracterizadas. Tal texto é apresentado no **Anexo 1** a este roteiro de trabalho.

Atividade 3. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

Todo tipo de falácia é constituído por alguma(s) característica(s) que o define(m). Essa característica nuclear consiste em um **tipo que erro** que cabe ser identificado por qualquer pessoa que lide com informações. Agora, fica a pergunta: quais as características nucleares de cada um dos tipos de falácias? É essa a pergunta que irá orientar os trabalhos a serem desenvolvidos nesta terceira

atividade. Nas páginas 1 e 2 do **Anexo 2** a este roteiro de trabalho constam algumas perguntas para vocês explicitarem qual é o tipo de erro que define cada um dos tipos de falácias caracterizados no capítulo de Navega.

Atividade 4. Refazer exercícios – avaliação de argumentos

Do décimo primeiro para o décimo segundo encontros de nosso Curso, vocês avaliaram alguns argumentos ou "raciocínios". O primeiro deles iniciava assim: *Na escola onde seus filhos estudam, o pai do aluno comenta a sua esposa: (...)*. Nem todos eles eram argumentos. Alguns deles, por exemplo, eram constituídos por sentenças interrogativas, imperativas etc. Mas todos eles poderiam ser facilmente transformáveis em argumentos, bastando para isso identificar ou derivar uma conclusão e identificar ou derivar dos discursos as possíveis proposições que fundamentam as conclusões.

Para o próximo encontro, vocês irão avaliar novamente tal conjunto de argumentos. Claro que tal avaliação será, provavelmente, muito diferente da primeira vez em que vocês o fizeram, uma vez que vocês recentemente avaliaram neste Curso a (a) relação entre os critérios para avaliar informações e as características que precisam ser apresentadas por um argumento confiável e (b) caracterizaram alguns tipos de falácias.

Tais exercícios são apresentados nas páginas 3 a 6 do **Anexo 2** a este roteiro de trabalho. Na primeira des-sas páginas, constam maiores detalhes a respeito dos procedimentos a serem feitos para realização desse exercício.

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, bom trabalho, com um abraço, Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 24 - de 21 a 28 de junho de 2012 - em "casa")

Navega, S. (2005) ***Pensamento crítico e argumentação sólida*** **– vença suas batalhas pela força das palavras São Paulo: Publicações Intelliwise.**

Capítulo 5 – A enciclopédia das falácias

Neste capítulo vou apresentar uma coleção dos principais formatos de falácias típicas. Veremos casos óbvios e simples, mas também teremos casos um pouco mais complexos e sutis. Nem todas as falácias a seguir são problemas de argumentação, muitas vezes são apenas construções inadequadas de outras formas de expressão (opiniões, descrições, explicações, etc.). Diversos exemplos foram extraídos de frases reais, e nesses casos sempre mostro sua origem. Outros casos, não identificados, foram construídos a partir de personagens, temas e opiniões fictícias, apenas para exemplificar o formato básico das falácias. Muitas vezes, preferi deixar em relevância o nome em latim, pois são falácias usualmente conhecidas por essa denominação. Note que quando se diz "Ad Hominem", por exemplo, deve-se entender "Argumentum Ad Hominem".

Embora o formato deste capítulo sugira que ele deva ser usado como referência enciclopédica, há muitas vantagens em ler o texto inteiro, pois muitas vezes adicionei comentários que vão além da simples descrição das falácias. Além disso, muito da arte de argumentar pode ser aprendida por meio da simples observação de casos típicos. Uma outra vantagem da leitura deste capítulo é diversão: várias vezes as falácias são engraçadas.

AD HOMINEM

Ataque ao homem
Ad hominem abusivo
Abuse to the arguer

Esta falácia consiste em referir-se ao oponente de forma pessoal e abusiva por meio de insultos e ataques verbais. Contudo, não é simplesmente "xingar" o oponente, mas usar isso como arma para desacreditar ou reduzir a força de sua argumentação. Essa falácia ocorre naquelas situações em que se confunde atacar o argumento com atacar a pessoa que o proferiu.

> *Todos sabemos que o nobre deputado é um mentiroso e trapaceiro contumaz, portanto como podemos concordar com sua idéia de redução de impostos?*
>
> *Ateísmo é uma filosofia malévola, praticada por comunistas e assassinos.*
>
> *Foi só pôr aquela peruca e passei quatro meses sem falar uma coisa inteligente* – Sigourney Weaver, que uso peruca loira para o filme *Galaxy Quest*
>
> *Senhor, vi no balcão do açougueiro uns miolos parecidos com os seus.*

O *ad hominem* é uma das táticas falaciosas mais comuns, mesmo em discussões educadas e formais. Afinal, é muito mais fácil atacar uma pessoa do que atacar idéias. Para atacar idéias, é necessário achar contra-argumentos e evidências em contrário, tarefa árdua. Contudo, para atacar m pessoa basta dispor de um dicionário de palavrões. Outro fator que, infelizmente, favorece o uso dos *ad hominens* é o "prazer emocional" obtido pelo atacante, já que, em geral, a pessoa atacada se irrita. Não é raro que esta irritação faça a pessoa perder o prumo da discussão, partindo também para ataques pessoais. É claro que nesta situação vai vencer não aquele que dispõe dos melhores argumentos, mas sim aquele com maior capacidade de maltratar o outro.

O *ad hominem* válido: ao testemunho

Há uma maneira de usarmos a estrutura *Ad Hominem* de forma válida: quando ela faz parte não de um ataque a um argumento, mas sim de um *ataque ao testemunho* (veja uma outra forma adequada no quadro "elegante"). Alguém pode desacreditar o testemunho de uma pessoa ao mencionar que ela é

sabidamente mentirosa ou psicótica. Isto poderá nos fazer rever a significação de seu testemunho perante nossa argumentação. Entretanto, *não podemos automaticamente invalidar a argumentação de uma essoa que é considerada desequilibrada, só pelo fato de ser desequilibrada.*

Elegante - Responder a uma citação que ataque a pessoa é sempre considerado um *Ad hominem*, mas há casos em que isto é feito de forma tão elegante e apropriada que é desculpável. Malcolm Kushner conta o caso de um presidente americano que estava discursando para uma platéia agitada. Em certo momento, um oposicionista atirou-lhe um repolho. O presidente esquivou-se atleticamente do petardo. Abaixou-se e calmamente apanhou o repolho do chão. Voltou ao microfone e disse:

Senhores, parece que um de meus opositores perdeu a cabeça

Em outras palavras, não é porque alguém é louco que sua argumentação deva ser automaticamente descartada.

Ad hominem válido

O Senhor está bêbado, como posso acreditar que presenciou este distinto cavalheiro roubando aquela senhora?

Ad hominem inválido

O senhor está bêbado, como posso acreditar que me diga para não estacionar meu carro em cima da calçada?

O *Ad hominem* circunstancial é uma falácia que ocorre quando se desconsidera o argumento por causa de motivos ou circunstâncias especiais de quem o proferiu. Para saber mais sobre isso, veja a falácia Envenenando o poço. Na verdade, as falácias *Ad hominem* cobrem muitos casos, todos tendo em comum uma desqualificação do que é dito pelo oponente. A falácia 'tu quoque' (...) também é um exemplo desse caso.

TU QUOQUE

"Você também"
Ad hominem Tu Quoque

Esta falácia se estabelece quando se usa os erros cometidos por outros – principalmente pelo próprio oponente na discussão – para desconsiderar o argumento sendo apresentado.

> *Não aceito sua acusação de que estamos escrevendo com erros de Português, pois você também erra muito.*
>
> *Como é que você me pede para ser vegetariano, se você adora usar cintos e sapatos de couro?*
>
> *Como posso aceitar o argumento de que fumar faz mal à saúde, se é dito por um médico que fuma tanto quanto eu?*

Note que o *Tu quoque* não quer eximir as pessoas de usar os erros praticados por outros como antiexemplo. Quer apenas dizer que não é uma forma correta de *combater* um argumento. O médico que também fuma certamente está atuando no sentido contrário à sua saúde. Mas isto *não pode* ser usado para argumentar contra a questão de que *fumar faz mal à saúde.*

ENVENENANDO O POÇO

Ad hominem circunstancial
Poisoning the well

Este tipo de incorreção caracteriza-se pela rejeição de um argumento baseado em uma condição negativa – não importa se verdadeira ou falsa – acerca da pessoa que o proferiu. A situação particular de sexo, idade, raça, religião, profissão, posição social, filiação política, etc., em *nada* deve afetar a aceitação de argumentos proferidos por essa pessoa, mesmo sobre os temas nos quais possa ter motivações ou interesses particulares. Podemos, no máximo, ter motivos para *desacreditar seu testemunho* (Veja Ad Hominem), mas não podemos dispensar seus argumentos apenas por essa razão.

> Criança pequena falando a um senhor de idade:
> *Acho melhor o senhor atravessar a rua na faixa de pedestres, é mais seguro.*
>
> *Cale a boca, criança metida, como pode querer dar conselhos a um adulto?*

O adulto cometeu, nesta passagem, um *Envenenamento do Poço*: ao não aceitar o argumento da criança, essa pessoa categorizou-a como *incompetente* para proferir argumentos para adultos [confira Quadro "Crianças"]. Isto é "envenenar" a fonte do argumento, tentando implicar que tudo o que seja "retirado" dessa fonte passe a ter credibilidade automaticamente contestada.

Crianças - Obviamente, crianças pequenas não dispõem de julgamento apropriado para oferecer explicações ou opiniões sobre a maioria dos assuntos importantes para adultos. Porém – e aqui cabe um grande porém – não foi isto o que a criança fez neste exemplo: *ela formulou um argumento completo.* É isto que *não pode* ser contestado pelo adulto, a não ser que ele conteste as premissas utilizadas – ou sua implicação lógica, aceitabilidade, relevância para a conclusão. Reconstruindo o argumento da criança, e aplicando um pouco do princípio de caridade, obtemos a seguinte situação:

> *Pessoas devem zelar por sua segurança*
>
> *Atravessar a rua fora da faixa de pedestres é perigoso*
>
> ---
>
> *Portanto, pessoas devem atravessar a rua na faixa de pedestres*

Este argumento, além de ter conclusão logicamente decorrente das premissas – ou seja, o argumento é válido –, tem essas premissas aceitáveis, portanto o argumento é íntegro, e não pode ser contestado apontando particularidades acerca de quem o proferiu. Só para exagerar, imagine que daqui a 100 anos os cientistas criem, através de alterações genéticas, uma planta capaz de falar. Esse mesmo argumento, proferido pela planta e mesmo que esta não possa andar, teria a mesma garantia de validade.

> *Pelas razões que acabei de expor, não acho que devamos aprovar a legalização do aborto.*

Como pode dizer que a lei do aborto não deve ser aprovada, se você não é mulher e não sabe como elas sofrem!

Neste caso, está se tentando esquecer tudo o que foi dito anteriormente em suporte à posição contrária ao aborto simplesmente porque a pessoa que defendeu essa tese não é uma mulher.

É claro que você é a favor da pena de morte, não foi sua filha que foi brutalizada por aquele marginal

Quero ver o Dr. Kevorkian administrar a eutanásia, se quem solicitar for sua própria filha.

Ad hominem circunstancial

Nesta variante, tenta-se reduzir ou mesmo invalidar a força do argumento de alguém que tem *interesse direto* na questão proposta. Por exemplo, não se pode recusar argumentos de Bill Gates contra as ações antitruste (monopólios) só porque ele tem interesse nisso. Seus argumentos podem perfeitamente ser válidos. Também não podemos deixar de avaliar argumentos contra a taxação de grandes fortunas, caso esses argumentos sejam ditos por pessoas ricas. Não é possível jogar fora o argumento todo só por elas serem beneficiárias. Na verdade, é comum termos de ouvir argumentos proferidos exatamente por aqueles que têm interesse na questão, pois são os que melhor motivo têm para defender uma certa alegação. Rejeitá-los seria calar, indevidamente, a voz de quase todas as pessoas que lutam por algo que lhes interessa.

É perfeitamente aceitável matar animais por esporte. Como você pode rejeitar essa idéia, já que parece muito feliz com seu sapato de couro?

CULPADO POR ASSOCIAÇÃO

Guilty by association

Ocorre quando se refuta um argumento baseado apenas na idéia de que esses argumentos são típicos de um grupo de pessoas notoriamente criticáveis.

Uma forma diferente de dizer isso é "se você anda com tubarões, então você também é um tubarão".

> *...e pelas razões que expus, acho que a eutanásia deveria ser legalizada'.*
>
> *Ora, não posso aceitar seus argumentos, você sabia que Adolf Hitler também era a favor da eutanásia, você é nazista também?*

Sem tecer nenhuma consideração sobre a argumentação de seu oponente, o argumentador aqui resolveu classificá-lo como nazista.

> *A Holanda é o primeiro país a legalizar a eutanásia desde os nazistas*
> Monica Schweihoff, doutora, criticando a decisão do parlamento holandês de legalizar a morte piedosa, TIME Magazine, 11 de Dezembro de 2000, p. 11.

> *Como você pode votar no José para líder da comunidade? Você sabia que todas as grandes indústrias poluidoras o estão apoiando?*

Anexo 2 (Unidade 24 - de 21 a 28 de junho de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 3. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

1. Após a leitura do capítulo *A enciplopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005), responda as perguntas abaixo acerca do núcleo de cada um dos tipos de falácias caracterizadas nesse capítulo. Evite, claro, reproduzir as informações que são apresentadas em tal capítulo.

a) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "ad hominem"?*

b) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Tu quoque"?*

c) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Envenenando o poço"?*

d) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Ad Hominem Circunstancial"?*

e) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Culpado por Associação"?*

Atividade 4. Refazer exercícios – avaliação de argumentos

2. Abaixo, você encontra alguns argumentos (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   2a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   2.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, fundamente sua avaliação;

   2.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos

a) *Na escola onde seus filhos estudam, o pai do aluno comenta a sua esposa:*

- Esta parede provavelmente tem uma infiltração. Ela está cheia de mofo e com a tinta descascada em várias partes dela.

b) *Candidato à prefeito respondendo uma crítica feita por outro candidato a prefeito, acerca do sistema de saúde da população*

- Você está criticando o sistema de saúde demais para um candidato que só tem 4% das intenções de voto.

c) *Amigos conversando sobre a Lei Seca, lei aprovada recentemente. Segundo tal lei, motoristas terão sua carteira de habilitação apreendida caso tenham ingerido bebida alcoólica.*

- Eu estava lendo o jornal ontem... após a lei ter sido aprovada, não houve um aumento da fiscalização e é bem provável que sem fiscalização, os motoristas continuem a beber. Essa lei, portanto, não trará muitos resultados, não.

d) *Amigos conversando a respeito da grade de programação das emissoras de televisão*

- Como é que você pode falar que o Bom dia, Brasil *aquele jornal que passa pela manhã, é um jornal "fraquinho"? Atualmente, a* Rede Globo *é considerada a emissora com a melhor programação de jornalismo. Então, o* Bom dia, Brasil*, é um bom jornal, sim.*

e) *Deputado respondendo a um repórter a respeito de sua viagem em um jatinho particular do dono de uma empresa privada vencedora de algumas licitações*

- Olha, eu só viajei no avião de uma empresa. Que mal há nisso? Economizei dinheiro público e, além disso, diversos outros políticos já fizeram uso desse tipo de expediente.

f) *Conversa entre dois amigos acerca de uma notícia acerca das políticas de austeridade recentemente adotadas por países europeus.*

- Eu não concordo com as políticas de austeridade que estão sendo adotadas pelos países europeus que estão em crise. São políticas muito neoliberais.

g) *Deputado respondendo a um jornalista, ao ser questionado acerca do motivo pelo qual é a favor da remessa a união civil de homossexuais.*

- A união civil de homossexuais é um equívoco. É contra os valores da família, que é a base de uma sociedade justa e feliz.

h) *Deputado da causa ecologista a um jornalista, ao ser questionado sobre as declarações de uma senadora da república*

- A opinião que a Senadora nem deveria ser considerada. Ela é líder da bancada ruralista e, com isso, sempre defenderá os interesses dos grandes agricultores.

i) *Dois administradores conversando a respeito da possibilidade de privatização da Petrobrás.*

- Privatizar a Petrobrás é o maior erro que um governo pode fazer. Em uma pesquisa que saiu no mês passado, constou que 80% da população brasileira é contra sua privatização.

j) *Dois alunos de uma escola do Ensino Médio conversando sobre a descriminalização do aborto:*

- Diversas professoras aqui da escola são contra o aborto. Isso não tem nada a ver. Elas são muito conservadoras.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 25 (Em 28 de junho - em sala de aula)

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

AUMENTAR A PROBABILIDADE DE IDENTIFICAR FALÁCIAS AD HOMINEM POR MEIO DA EXPLICITAÇÃO DO TIPO DE ERRO QUE DEFINE AS FALÁCIAS DESSE TIPO

Olá, Paula, Patrícia, Priscila e Pedro. Já estamos no terceiro "momento" do nosso Curso. Se nos oito primeiros encontros, nossos esforços foram dedicados a, de modo geral, caracterizar o que são informações e caracterizar um tipo específico de construção discursiva, os argumentos; e se entre o nono e o décimo segundo encontro, nós nos dedicamos a caracterizar critérios para avaliar informações e argumentos, desde o encontro passado, nós já estamos nos dedicando a **caracterizar falácias de diferentes tipos**. No encontro passado, nós relacionamos os critérios básicos para avaliar informações e argumentos com a parte de um argumento a que tais critérios são mais diretamente aplicáveis.

Estão lembrados desse tipo de exame? A exatidão, por exemplo, é mais diretamente aplicável às premissas de um argumento. A aceitabilidade e a refutabilidade (a possibilidade de avaliar a exatidão das premissas de um argumento) também são mais diretamente aplicáveis às premissas de um argumento. A precisão, clareza e generalidade, são critérios mais diretamente aplicáveis às premissas e à conclusão de um argumento, mas também aplicáveis a qualquer expressão que constitua um argumento. A suficiência, a representatividade e a relevância são principalmente aplicáveis às premissas de um argumento, mas tal avaliação só pode ser feita considerando a conclusão do argumento do qual fazem parte as premissas avaliadas por meio desses critérios. A validade é mais diretamente aplicável à relação entre premissas e conclusão de um argumento. E a correção, um critério que envolve outros critérios, envolve principalmente a avaliação da exatidão das premissas e da relação de decorrência das premissas para a conclusão (ou seja, envolve avaliar a validade do argumento).

Tal exame constitui um recurso para vocês terem clareza a respeito das características que um argumento precisa apresentar para poder ser considerado confiável. E um recurso, claro, para aumentar a probabilidade de vocês identificarem erros em ocorrências de argumentos. Do encontro

passado para este, nós já começamos a examinar algumas falácias ("argumentos defeituosos ou fracos" ou "raciocínios enganosos", segundo Navega, 2005) já muito conhecidas e caracterizadas. São as falácias do tipo *ad hominem*, no qual um argumento é contestado não por meio da avaliação das características do argumento, mas por meio de algum tipo de referência (em geral, negativa) à pessoa que apresentou o argumento. Há alguns tipos de falácias *ad hominem*. No texto que vocês leram para este encontro, vocês puderam conferir que existem pelo menos cinco tipos de falácias definidas pela contestação de um argumento por meio da desqualificação da pessoa que o apresentou: a falácia *ad hominem* propriamente dita, a falácia *Tu Quoque*, a falácia *Envenenando o Poço*, a falácia *Ad hominem circunstancial* e a falácia *Culpado por Associação*.

Qual é o tipo de erro que define cada um desses tipos de falácias? Responder a essa pergunta consiste no objetivo do encontro de hoje, objetivo que será concretizado por meio de três atividades. São elas:

Atividade 1. Exame dos exercícios de revisão dos conceitos examinados ao longo do Curso (período previsto: das 19h10 às 19h30)

Nosso curso já está em sua reta final! Tirando este, teremos apenas mais dois encontros. E para não perdermos a oportunidade, nós iremos tentar realizar até o final deste Curso uma revisão do que examinamos ao longo dele. Funções do discurso, tipos de discurso, argumentos, tipos de argumentos, critérios para avaliar informações, argumentos, premissas de argumentos... foram muitos os conceitos examinados, mas mesmo assim provavelmente conseguiremos realizar tal revisão. Cada um de vocês recebeu, por via eletrônica, um conjunto de exercícios a realizar. É com base nesses exercícios que faremos a revisão dos conceitos que examinamos neste Curso. O conjunto de exercícios que cada uma recebeu correspondeu às características dos exercícios que realizou.

Como procedimento, vamos fazer o seguinte: um de vocês começa apresentando os exercícios que fez a respeito das <u>funções</u> <u>do</u> <u>discurso</u>. Outros colegas talvez tenham feito o mesmo exercício, outros não. Nós iremos avaliar os exercícios a respeito de funções do discurso e só então passaremos para o próximo conjunto de conceitos a ser examinado: os tipos de discursos. E, depois, a argumentos. E por aí vai.

Este será o momento para relembrarmos algumas das "coisas" vistas durante o curso e servirá como um "fechamento" do que examinamos. Mas esta não é a única atividade a ser realizada...

Atividade 2. Exame de exercícios: Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido (período previsto: das 19h30 às 20h10)

Do encontro passado para este, depois de vocês terem lido um texto a respeito dos tipos de falácia *ad hominem*, vocês responderam a algumas perguntas relativas ao tipo de erro que define cada um dos tipos de falácias (**Atividade 3** da **Unidade 24**). Que tipos de erros são esses? Explicitá-los é um recurso, muito poderoso, para aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de falácias dos tipos que vocês examinaram no texto lido.

O procedimento a ser realizado é o seguinte: cada um de vocês apresenta a resposta que construiu para as perguntas que constavam nos exercícios. Posteriormente, tais respostas serão examinadas coletivamente.

Atividade 3. Exame de exercícios: Refazer exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 20h10 às 20h50)

Vocês têm feito alguns exercícios relacionados à avaliação de argumentos. Do último encontro para este, por exemplo, um dos raciocínios que coube a vocês avaliaram na Atividade 4 da Unidade 24 era "*Na escola onde seus filhos estudam, o pai do aluno comenta a sua esposa: Esta parede provavelmente tem uma infiltração. Ela está cheia de mofo e com a tinta descascada em várias partes dela*". Esta atividade consistirá no exame de **alguns** raciocínios lá apresentados. O procedimento para tal exame será o mesmo da atividade anterior, ok?

Atividade 4. Refazer exercícios: Avaliação de argumentos (período previsto: das 20h50 às 21h30)

E agora, após a leitura de um texto e a realização e correção de alguns exercícios relativos à avaliação de argumentos, será que vocês já conseguem identificar falácias *ad hominem* e de outros tipos, com maior segurança? É essa pergunta que tentaremos responder por meio da quarta atividade do encontro de hoje. No encontro passado, estava planejada uma atividade na qual vocês deveriam avaliar alguns argumentos. Um deles, só para ilustrar, começava assim: "*O ex-governador de São Paulo e candidato à presidência da República, José Serra, respondendo às acusações do livro Privataria Tucana, onde diversos políticos ligados ao PSDB são acusados de desviar verbas adquiridas com a privatização de empresas estatais durante gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*".

Esses mesmos exercícios serão refeitos nesta terceira atividade. Mas, considerando todas as atividades que vocês já fizeram em relação à caracterização de falácias *ad hominem* e à identificação de ocorrências dessas falácias, a realização desses exercícios será provavelmente muito diferente da primeira vez em que vocês o fizeram.

Após a realização deles (que constam nas páginas 4 a 7 do Anexo 1), nós os iremos avaliar, ok?

Priscila, Pedro, Patrícia e Paula, que façamos um bom trabalho. Abraço,

Gabriel.

Referências

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.

Anexo 1 (Unidade 25 - em 28 de junho - em sala de aula)

Nome:

Atividade 4. Refazer exercícios – Avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

    1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

    1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

    1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

    1.d Caso você identifique, indique o nome do tipo de falácia.

a) *O ex-governador de São Paulo e candidato à presidência da República, José Serra, respondendo às acusações do livro Privataria Tucana, onde diversos políticos ligados ao PSDB são acusados de desviar verbas adquiridas com a privatização de empresas estatais durante gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):*

- Esse livro é um lixo. É só olhar para o autor dele, o jornalista Amaury Ribeiro Júnior. Foi ele quem violou os dados da Receita Federal de minha filha durante as eleições de 2010. E está sendo acusado de diversos crimes por isso.

b) *Em uma reunião de negócios, um executivo examina as implicações de a empresa na qual ele trabalha aplicar 20% de seus lucros em aumento salarial para os funcionários da empresa.*

- Se nós aplicarmos mais 20% em aumentos salariais, todo mundo terá mais 20% para gastar.

c) *Em entrevista à Folha de São Paulo, o ministro da fazendo Guido Mantega examina a crítica que o governador de santa Catarina Raimundo Colombo fez a respeito da equiparação do ICMS que os estados recebem por importações. Antes da nova regra, que equipara em 4% o ICMS, cada estado decidia o quanto iria cobrar de ICMS, dando início ao que passou a ser chamado "guerra fiscal" entre os estados.*

- Eu conheço as críticas que o governador Raimundo Colombo fez à nova regra de equiparação do ICMS em 4%. Mas elas não são muito bem fundamentadas. Raimundo Colombo é contra a regra porque o estado de Santa Catarina é um daqueles que ganham com a guerra fiscal. É por isso que ele faz tal crítica.

d) *Conversa entre dois professores a respeito de possíveis avanços a serem feitos na Pós-graduação brasileira.*

- Olha, meu caro colega, é claro que a Pós-graduação brasileira precisa ser re-estruturada. Ela foi estruturada na década de 1970, durante a Ditadura Militar.

e) *Duas pessoas conversando a respeito de um acidente de trânsito que acabaram de presenciar. Nele, o motorista de um carro atropelou um transeunte que atravessa a rua.*

- É claro que o motorista foi culpado. Ele estava em alta velocidade e, além disso, furou o sinal vermelho. O transeunte não teve culpa alguma. Esperou o sinal ficar vermelho para atravessar a rua e a atravessou pela faixa de pedestres.

f) *Dois funcionários conversando acerca das eleições para o Clube dos Funcionários.*

- Talvez Henrique viesse a ser o melhor presidente do Clube dos Funcionários, mas todo mundo vai votar em João. Entre na onda. Por que gastar seu voto em alguém que não vai ganhar?

g) *Deputado petista respondendo a um repórter a respeito do Escândalo do Mensalão, processo em que verbas públicas inicialmente destinadas à campanhas de publicidade eram usadas para "comprar" congressistas de partidos da base aliada ao governo. Tal processo foi denominado "mensalão" porque tais recursos eram entregues mensalmente aos congressistas.*

- Essa história do mensalão é tempestade em copo d'água. Outros governos executivos também fizeram isso. Em geral, quando há alguma lei ou projeto que sofrerá uma derrota no legislativo, há uso desse tipo de coisa. Veja a prefeitura de Ribeirão Preto, que é de um partido oposicionista... também usou esse recurso para aprovar diversos projetos.

h) *Os pais de um estudante conversando sobre a probabilidade de seu filho passar no vestibular.*

- Olha, querido, estou torcendo muito pelo nosso filho. Quero muito que ele passe no vestibular. Mas acho muito difícil que ele passe. Ele está tentando Odontologia, um curso muito difícil. E ele não se dedicou muito nem neste ano, nem nos anos anteriores. Desde a oitava série que ele está ficando em recuperação em diversas matérias...

i) *Deputado petebista Nelson Marquezelli (SP) criticando a PEC do trabalho escravo, que prevê a expropriação de terras onde se pratica trabalho análogo à escravidão no Brasil.*

- Expropriar terras é um absurdo. Isso tinha na Rússia e querem colocar no Brasil, discursou o petebista Nelson Marquezelli (SP).

j) *Fala de um advogado em defesa do réu.*

- Será que esse réu merece mesmo pagar uma multa de 15 mil reais?!?! Afinal de contas, ele é trabalhador esforçado. E tem esposa e seis filhos. Será que seus filhos não irão passar fome com uma multa tão vultosa?

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 26 (De 28 de junho a 5 de julho de 2012 - em "casa")

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

CARACTERIZAR FALÁCIAS QUE ENVOLVEM RELAÇÕES ENTRE UMA AMOSTRA E A POPULAÇÃO OU ENTRE AS "PARTES" E O "TODO" DE UM FENÔMENO E FALÁCIAS CONSTITUÍDAS POR PREMISSAS QUE NÃO VIABILIZAM QUE UMA CONCLUSÃO VÁLIDA SEJA DELAS DERIVADA

Olá, Pedro, Priscila, Patrícia e Paula. Como vocês estão? Tudo bom? Entre os variados tipos de falácias existentes, um dos mais freqüentemente cometidos consiste nas falácias *ad hominem*. Nesse tipo de falácia, um argumento é contestado fazendo referência não às características do próprio argumento, que é o que precisa ser feito para contestar a ocorrência de um argumento. Nas falácias *ad hominem*, um argumento é contestado equivocadamente (às vezes, de forma proposital) por meio de referência a alguma característica de quem apresentou a ocorrência do argumento.

Isso pode ser feito por uma desqualificação pura e simples da pessoa que apresentou o argumento (p.e.: "você é um mentiroso, não tenho por que acreditar em você" – falácia *ad hominem*), por meio de alguma característica específica da pessoa (p.e.: "você é apenas uma criança, por que eu iria acreditar em você?" – *envenenando o poço*), por meio de algum grupo específico que é costumeiramente criticado e com o qual a pessoa é associada (p.e.: "Não tenho por que concordar com sua afirmação, quem falava isso eram os comunistas..." – *culpado por associação*) ou por meio de algum interesse que a pessoa possa ter em relação ao objeto examinado (p.e.: "sendo você um latifundiário, é claro que é favor do desmatamento... não tenho por que acreditar no seu argumento" – *ad hominem circunstancial*). Há ainda a falácia *tu quoque*, em que o erro que a pessoa cometeu é justificado por meio dos erros cometidos por outras pessoas, principalmente aquela que apresenta algum argumento (p.e.: "eu sei que fui eu quem sujou a louça. Mas por que eu tenho que lavá-la? Você também sempre deixa a louça suja!"). Todos os raciocínios desse tipo constituem falácias por que eles fazem mais referência a pessoa que apresentou algum argumento do que às características do próprio argumento.

Há ainda vários outros tipos de falácias. Até o próximo encontro, nós examinaremos dois conjuntos de falácias, com núcleos distintos do núcleo

das falácias *ad hominem*. Que falácias são essas? Qual o núcleo de cada uma delas? São essas as perguntas que irão orientar as seis atividades a serem realizadas até o nosso próximo encontro.

Essas atividades são as seguintes:

Atividade 1. Terminar exercícios entregues no encontro passado – Refazer exercícios: Avaliação de argumentos

No encontro passado, vocês receberam um conjunto de exercícios onde precisavam avaliar os argumentos lá apresentados e fundamentar tal avaliação. Havia, no enunciado desses exercícios, a sugestão para que vocês avaliassem os argumentos com base nos critérios que temos examinado neste Curso (suficiência, representatividade, exatidão etc.) e no conhecimento que vocês estão adquirindo a respeito de falácias de diferentes tipos. Só para constar, um dos argumentos que constava no conjunto de exercícios que vocês receberam no encontro passado era o seguinte: *O ex-governador de São Paulo e candidato à presidência da República, José Serra, respondendo às acusações do livro Privataria Tucana, onde diversos políticos ligados ao PSDB são acusados de desviar verbas adquiridas com a privatização de empresas estatais durante gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): "Esse livro é um lixo. É só olhar para o autor dele, o jornalista Amaury Ribeiro Júnior. Foi ele quem violou os dados da Receita Federal de minha filha durante as eleições de 2010. E está sendo acusado de diversos crimes por isso".*

Tais exercícios estão apresentados na Atividade 4 do Anexo 1 da **Unidade 25**. A realização de tais exercícios consiste na primeira atividade a ser realizada para nosso próximo encontro.

Atividade 2. Novos exercícios – avaliação de argumentos

A segunda atividade consistirá na avaliação de argumentos (páginas 4 a 8 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho). Há 13 discursos (argumentos? Falácias?) que nem sempre são argumentos em sentido estrito. Eles são constituídos por sentenças imperativas, sentenças interrogativas ou outras características que impedem que os raciocínios apresentados sejam denominados "argumentos". Mesmo assim, tais raciocínios podem facilmente ser transformados em argumentos, uma vez que eles são construídos por sentenças que se assemelham a premissas e a conclusões.

Confiram as ocorrências dos "argumentos" (e cada uma de suas partes e as relações entre elas) e indiquem se há nelas algum tipo de erro ou se elas podem ser consideradas ocorrências confiáveis de argumentos. Lembrem-se de fundamentarem suas respostas, ok?

Atividade 3. Leitura de um texto acerca de alguns tipos de falácias

A terceira atividade consiste na leitura de um texto onde 11 tipos de falácias são caracterizados. Tais falácias constituem dois conjuntos de falácias. O primeiro conjunto (constituído pelos quatro primeiros tipos de falácias apresentados no texto) consiste em falácias caracterizadas pelo exame equivocado da relação entre uma população e uma amostra dessa população ou entre as partes de um fenômeno e as características do próprio fenômeno. Essas falácias são denominadas *da composição, da divisão, falácia do acidente* e *generalização apressada.*

Outro conjunto de falácias consiste em falácias constituídas por presença de premissas equivocadas, que não possibilitam que uma conclusão válida seja delas derivada. Essas falácias são: *apelo à ignorância*, *apelo à autoridade*, *apelo à tradição*, *apelo ao novo*, *apelo ao público*, *apelo à natureza* e o *apelo à emoção.*

O texto onde as características desses tipos de falácias são apresentadas consiste em partes do capítulo *A Enciclopédia de falácias* do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005). Nós já lemos algumas partes desse livro quando caracterizamos o que é um argumento e quais são os tipos de argumentos e as falácias *ad hominem*. A referência de tal capítulo é:

> Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise.

Leiam tal texto atentando-se, claro, às características nucleares dos tipos de falácias que são lá caracterizadas. Tal texto é apresentado nas páginas 9 a 17 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho.

Atividade 4. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

Todo tipo de falácia é constituído por alguma ou algumas características específicas que o definem. Essa característica nuclear consiste em um **tipo que erro** que cabe ser identificado por qualquer pessoa que lide com informações. Agora, fica a pergunta: quais as características nucleares de cada um dos tipos de falácias? É essa a pergunta que irá orientar os trabalhos a serem desenvolvidos nesta segunda atividade.

Nas páginas 18 a 20 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho constam algumas perguntas para vocês explicitarem qual é o tipo de erro que define cada um dos tipos de falácias caracterizados no capítulo de Navega.

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

A quinta atividade a ser realizada é constituída por aqueles exercícios em que vocês identificam erros de raciocínios em um texto específico. Vocês já fizeram um exercício semelhante em nosso primeiro encontro (em um texto que descrevia a coletiva de imprensa convocada pelo prefeito de uma cidade) e em mais cinco outros momentos do Curso: em um debate na câmara dos deputados a respeito da idade penal; em um "papo" entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira; em uma conversa de "bar" em que houve uma pequena confusão entre uma moça que estava incomodada com o fato do rapaz ao seu lado estar fumando; em um debate ocorrido na Câmara dos Deputados a respeito do novo Código Florestal Brasileiro; e em uma reportagem a respeito da possibilidade de proibição de bebidas alcoólicas. É esse tipo de atividade que será realizado agora, nesta quinta atividade. Mais detalhes a respeito dela podem ser observados na página 21 do Anexo 1 a este roteiro de trabalho.

Atividade 6. Exercícios de revisão

Continuando a revisão que começamos a fazer no encontro passado a respeito dos múltiplos conceitos que examinamos ao longo do Curso, a sexta (e última) atividade a ser realizada para nosso próximo (e penúltimo) encontro consistirá em alguns exercícios que serão utilizados como recurso para essa empreita. Os exercícios serão relativos a identificação de partes de um argumento (premissas e conclusão), a tipos de argumentos e a critérios básicos para avaliar informações de diferentes tipos.

Cada um de vocês receberá um conjunto específico de exercícios (Anexo 2 a este roteiro de trabalho), que será encaminhado por *e-mail*, ok? Esses exercícios serão avaliados em nosso próximo encontro. Ok?

Patrícia, Paula, Priscila e Pedro, bom trabalho a vocês, com um abraço,

Gabriel.

OBSERVAÇÃO 1: Reservem mais tempo para a realização dessas atividades que o tempo anteriormente utilizado para realizar as tarefas deste Curso.

Anexo 1 (Unidade 26 - de 28 de junho a 5 de julho de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 2. Novos exercícios – avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

   1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o possível conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

   1.d Caso você identifique o tipo de falácia, indique o nome do tipo de falácia.

a) *Diretor de uma escola justificando aos pais dos alunos o motivo do aumento na mensalidade cobrada na escola.*

- Eu sei que o aumento na mensalidade foi um pouco maior do que o esperado. Mas eu sei que vocês, que amam seus filhos, irão concordar com o aumento da mensalidade assim que verem a felicidade dos seus filhos com a reforma que iremos fazer a partir do aumento da mensalidade. Pensem no quanto a escola ficará mais bonita e legal para seus filhos.

b) *Ricardo e Carlos conversando a respeito do namoro de seu amigo, Guilherme, que começou a namorar uma amiga de longa data, a Cláudia.*

- Olha, Carlos, eu acho uma "viagem" o Guilherme e a Cláudia começarem a namorar. Namoro entre dois amigos não dá certo, não. Lembra do namoro do Eduardo e da Francine... não durou dois meses e eles só viviam brigando.

c) *Duas colegas de trabalho conversando a respeito de seus passeios de férias. Márcia diz à Regina:*

- Regina, nestas férias, estou planejando viajar para alguma cidade da América do Sul. Ainda não conheço nenhuma. Mas estou em dúvida... não sei vou para Santiago ou para Buenos Aires.

- Ora, Márcia, vá para Buenos Aires, que é bem mais bonita que Santiago. Buenos Aires é a cidade aqui da América do Sul que os brasileiros mais gostam e mais visitam.

d) *Dois colegas de trabalho conversando a respeito de uma obra da prefeitura: a construção de ciclovias interligadas entre diversos bairros da cidade.*

- Você leu os jornais de hoje? A prefeitura vai iniciar no mês que a construção de ciclovias interligadas em vários pontos da cidade. Eu acho isso uma coisa importante... quem puder, vai conseguir ir ao trabalho de bicicleta. Os estudantes também... vai ser melhor para eles irem à escola de bicicleta. Eu acho que o trânsito vai melhorar um monte.

- Você acha isso? Pois eu não! Até parece que essas ciclovias vão resolver o trânsito da cidade, que está cada vez pior. Há diversos outros gargalos no trânsito da cidade: poucos ônibus, preço dos táxis...

e) *Amigos conversando a respeito da atuação mais recente da seleção brasileira.*

- Que fiasco a derrota do Brasil para a Nigéria ontem, não? Também, aquele lateral direito, o Cléverson, não jogou nada, o cara é muito ruim. O que errou de passe não está no gibi.

- O Cléverson é ruim? O cara é lateral direito do Corinthians, que está um baita time e é atual campeão brasileiro. Só por isso já é evidente que o cara é um craque.

f) *De novo, a crise na Europa... dois empresários conversando sobre a situação financeira da França.*

- Estou com uma grande dúvida... estou expandindo minha empresa para o exterior. Já abri filiais na Austrália e nos Estados Unidos. Mas estou receoso em abrir uma filial na Europa. Diversos países lá estão em crise: Grécia, Portugal... Os que não estão em crise também não estão crescendo muito...

- Sim, eu estou sabendo que a situação financeira da Europa não é das melhores. Mas as coisas lá irão melhorar. Na França, por exemplo, acabou de ser eleito um novo presidente. A situação financeira da França irá melhorar bastante.

g) *Duas mães conversando sobre uma recente reportagem do Fantástico onde a educação chinesa era comparada com a educação brasileira.*

- Você viu aquela reportagem de ontem no Fantástico, sobre a educação na China... Lá, o ensino dá certo, mas eles maltratam demais as crianças. Elas estudam até no domingo, nunca têm tempo para brincar. O ensino é super competitivo, a psicóloga que estava comentando a reportagem falou até que era bom que as crianças aprendessem a competir desde cedo... eu não concordo com isso, não.

- Pois é, eu vi a reportagem. Mas eu concordei com a educação que é feita lá na China, sabe? Ela pode ser dura, mas ensina um monte de coisa importante. Esse negócio de ensinar a criança a competir, por exemplo. E competir faz parte da natureza do ser humano, não faz? Então, a educação chinesa é que está certa.

h) *Na lanchonete da universidade, duas colegas do Curso de graduação em Fisioterapia conversam sobre técnicas alternativas.*

- Você já ouviu falar daquela técnica nova para avaliar problemas na coluna, a técnica Fisioterapia Sinergista?

- Eu já ouvi falar, sim. Mas eu acho que ela não deve funcionar, não. Essa técnica nunca foi muito estudada por pesquisadores e cientistas e, conseqüentemente, a eficiência dela ainda não foi comprovada.

i) *Dois colegas de escritório conversando sobre um programa de televisão a respeito do Catar e, principal-mente, da religião islâmica.*

- Você viu o programa ontem? O que você achou do Catar e do islã?

- Eu vi o programa, sim. De Catar, eu até gostei. Mas do islã, não. Eu acho que as religiões devem propagar a paz. E o islã faz justamente o contrário quando diz para seus fiéis praticarem a tal "guerra santa".

j) *Dois usuários de um aeroporto conversando sobre as atrasadas obras para construção de uma nova pista no aeroporto.*

- Já se passaram mais de dois terços do prazo para conclusão dessa obra e só foi feita metade da obra. É claro que no dia previsto para a inauguração, a nova pista ainda não estará pronta.

- Eu também acho. Se ela está atrasada nesses oito meses, é claro que não será concluída até o final do ano.

k) *Dois alunos do Curso de graduação em Artes Plásticas conversando a respeito da nova exposição de Romero Brito.*

- Você chegou a conferir os novos quadros do Romero Brito... eu não gostei muito, não. Parece que suas obras estão perdendo um pouco o brilho.

- Imagine... os novos quadros do Romero Brito estão maravilhosos. Você diz isso porque não viu o profes-sor de Artes contemporâneas examinando a exposição. Ele é super entendido das obras do Romero Brito.

l) *Dois professores conversando a respeito da nova livraria que abriu na cidade.*

- Eu li no Jornal ontem que abriu uma nova livraria no Shopping. Você a conhece?

- Olha, ainda não conheço. Mas deve ser uma porcaria, viu? Todas as livrarias desta cidade são ruins, só vendem livros de auto-ajuda ou best-sellers.

m) *Discussão entre professores e alunos de um mesmo curso de graduação a respeito das eleições para coordenador de Curso.*

Aluno: *"Nós exigimos que os alunos também votem nas eleições para coordenador de Curso. É muito grave que nós alunos não podemos votar."*

Professor: *"Mas vocês precisam entender uma coisa... vocês entraram aqui há apenas dois anos, três no máximo. E a votação para coordenador de Curso tem sido feita apenas pelos professores há mais de trinta anos, desde que o Curso foi inaugurado. Nas próximas eleições, portanto, só os professores devem votar."*

Atividade 3. Leitura de um texto acerca de alguns tipos de falácias

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras São Paulo: Publicações Intelliwise.

Capítulo 5 – A enciclopédia das falácias

DA COMPOSIÇÃO

Esta falácia vem do erro de assumir que aquilo que é verdadeiro sobre as partes de alguma coisa também é verdadeiro para o todo. A falácia fica mais "gritante" quando o todo é notavelmente diferente, em termos de propriedades, do que quando se compara as partes individuais. Isto costuma ocorrer quando essas partes atuam entre si de maneira complexa e imprevisível.

> *Todos os governos estaduais estão muito endividados e desta forma, o governo federal certamente está endividado.*
> O governo federal pode tentar manter independência em relação às dívidas dos estados.

> *João é um camarada amável, Maria é uma pessoa agradável, eles formarão um casal simpático e alegre.*

Será? Pode ser que formem um casal ciumento ou briguento e tornem a vida dos amigos próximos um inferno. [confira Quadro "Casal"]

> *Este carro foi feito apenas com componentes de baixo peso, por isso ele é um dos modelos mais leves do mercado.*

Mesmo com componentes de baixo peso, se os engenheiros não foram parcimoniosos no *design*, o carro poderá ser muito mais pesado do que outro, construído de forma otimizada com componentes mais pesados.

Casal – Este tipo de construção, na qual supomos que o casal possa ser briguento, poderia à primeira vista ser taxado como um caso de história "just so" - ou seja, uma história possível, mas improvável, usada indevidamente como evidência para suportar um argumento (...). Essa crítica estaria correta se estivéssemos tentando justificar um argumento através da verificação que a história aparentemente providencia. Realmente, não se pode usar uma verificação (confirmação) através de uma história fictícia para 'provar' que um argumento é correto – podem existir milhares de chances de ele estar errado. Entretanto, neste caso estamos apenas *apresentando um cenário* que invalida a hipótese combatida. Portanto, estamos *refutando a hipótese original*, apresentando uma história crível – ou seja, possível – que serve de falseação do argumento que combatemos. Este é um caso em que é correto usar uma construção "just so" (história fictícia).

> *Um carro causa muito menos poluição do que um ônibus. Dessa forma, devemos incentivar o uso de carros, se quisermos melhorar a qualidade do ar de nossa cidade.*

Este é certamente um argumento que faria sucesso entre os fabricantes de automóveis. Um ônibus carrega muito mais pessoas, retirando vários veículos do trânsito e compensando muitas vezes a maior poluição que gera.

> *O professor Ricardo e o professor Joaquim vão nos dar aula em conjunto neste semestre. Como eles são os melhores professores desta universidade, este deverá ser um excelente curso.*

Eu não apostaria nisto. Pode ser que os dois sejam temperamentais ou arrogantes e isto poderia transformar a aula conjunta em um duelo de vaidades.

O desafio do refrigerante

O refrigerante A divulgou uma propaganda na qual uma série de pessoas, de olhos vendados, preferiram esse refrigerante ao refrigerante B,

concorrente. Além de poder haver um potencial problema estatístico [confira Quadro "Problema"], há outro problema relacionado ao tema desta falácia.

O refrigerante A pode, por exemplo, ser mais doce e desta forma ser preferível ao B. Entretanto, como o teste se baseou em "apenas um golinho", a predileção ficou com o A. Se o teste fosse feito em situação mais real – por exemplo, um copo cheio e acompanhando uma refeição – pode ser que o resultado fosse outro. A falácia aqui ocorre em supor que a predileção obtida através de um gole é a mesma da obtida em uma situação mais complexa de uso do produto.

Problema – A propaganda poderia mostrar apenas os casos em que houve seleção do A sobre o B. A forma imparcial de conduzir isto seria através de uma *análise estatística* de todos os casos, com amostras sorteadas randomicamente levando-se em conta classe social, área da cidade, etc. Mas não dá para esperar esse tipo de isenção de uma publicidade, não é mesmo?

A falácia da Composição prega exatamente o oposto do que ocorre com a falácia da Divisão.

DA DIVISÃO

Esta falácia consiste em assumir que o verdadeiro para um todo, também é verdadeiro para suas partes. Não podemos assumir, por exemplo, que um coral afinado e melódico seja composto por cantores individualmente afinados e melódicos (vários maestros de corais servem-nos de testemunha!).

> João soube que o time de futebol de seu filho perdeu o campeonato da escola. Indignado, disse-lhe:
> *Que droga, meu filho, porque você jogou tão mal?*

João cometeu a falácia por que seu filho poderia até mesmo ter sido o *melhor* jogador da escola e mesmo assim o seu time ser o último colocado.

O salário médio do brasileiro é de R$ 1.500,00 ao mês. Portanto, o salário médio dos nordestinos também tem esse valor.

Como os seres humanos são entidades conscientes, então cada cédula neural de seus cérebros também são entidades conscientes.

Você deve estar estudando em um colégio muito caro, portanto você deve ser rico.

Não necessariamente, pode ser alguém de classe média que corta todas as despesas supérfluas para pagar um colégio de alto padrão, ou então alguém de família pobre que ganhou uma bolsa de estudos, etc. A falácia da Divisão é o oposto da falácia da Composição.

GENERALIZAÇÃO APRESSADA

Hasty generalization
Falácia da evidência incompleta
Amostra insuficiente
Converse accident

Os argumentos que cometem esta falácia usam construções com premissas insuficientes – embora possam ser aceitáveis – para garantir a conclusão. Também ocorre quando a amostra utilizada para obter as evidências é pequena demais.

A experiência que tive com minha ex-mulher foi horrível, por isso recomendo que você não se case também.

Vitamina C funciona mesmo. Todo ano alguém de minha família sempre ficava resfriado. Desde que passamos a tomar

1g de vitamina C, já faz nove meses que ninguém aqui dá um simples espirro.

Não compro mais nada na loja do Mário, achei uma outra loja que vendia a mesma bola por 30% a menos do que lá.

Tem coisa que não se discute: filhos denotam qualquer casamento. São maravilhosos, mas fatais.

Todas as relações entre autor e editor começam com um aperto de mão e terminam com um oficial da justiça entre os dois.

Oitenta por cento das pessoas que responderam nossa pesquisa por e-mail tem computador próprio, portanto a maioria dos brasileiros dispõe de computador pessoal.

Se uma mulher está tomando a pílula, eu gostaria de perguntar a ela: você é uma prostituta ou coisa similar?

Uma versão mais problemática desta categoria seria a chamada "falácia do fato isolado", que ocorre quando se generaliza – de forma não justificada – um único evento para toda uma categoria. Algumas formas de comentário racista utilizam-se desse expediente.

Acabo de sair de um táxi cujo motorista confessou não gostar de pessoas negras. Acho que todos os taxistas são racistas.

A Generalização Apressada também engloba as falácias chamadas de "Evidências Anedotais". Nestes casos, toma-se uma descrição (lembrança, narração, suposição, etc.) feitas por um indivíduo como fatos suportando uma generalização mais abrangente.

FALÁCIA DO ACIDENTE

Dicto Simpliciter

Ocorre quando uma regra geral é aplicada a um caso particular que pode ser uma exceção.

Os homens são todos iguais, só pensam "naquilo". Nunca mais vou me relacionar com eles.

Além de todas as regras possuírem exceções, é necessário ter em mente que certas regras precisam de uma *qualificação específica,* de forma a serem empregadas com sucesso.

Cristãos em odeiam os ateístas. Você é cristão, portanto deve odiar ateístas.

Políticos são, via de regra, corruptos. Você é um político, portanto é corrupto.

Esta e o oposto da generalização apressada.

APELO À IGNORÂNCIA

Ad Ignorantium
Prova por ignorância

Este é um argumento falacioso que conclui que algo é verdadeiro só porque não pode ser provado como falso, ou vice-versa.

Como não provaram que fantasmas não existem, então eles devem existir.

Deve estar ocorrendo aquecimento global por causa das emissões de poluentes de carros, porque ninguém jamais provou que carros não provocam aquecimento global.

Você não conseguiu me mostrar que as plantas não gritam quando são arrancadas do chão, portanto existe razão para acreditar que elas gritam, mas você é que não as ouve.

Como o réu não tem nenhum álibi para aquela noite, então declaro que ele é culpado.

Este último argumento é falacioso, se é o único suporte para condenar um réu. Aqui vale lembrar o conceito de Encargo da Prova que vimos anteriormente. Contudo, o argumento que segue é válido

Válido

> *Como a promotoria não conseguiu provar que o réu é culpado, declaramos que ele é inocente.*

Como vimos em um capítulo anterior, o encargo da prova fica sempre com aqueles que estão *propondo* o argumento. A promotoria está propondo culpabilidade do réu, portanto ela deve arregimentar provas de sua culpa.

Uma variante desta falácia é conhecida como "Comutando o Encargo da Prova". Já vimos que aquele que alega, tem que provar. Mas é muito comum que aquele que está propondo algo difícil de ser substanciado pare de argumentar e exija do oponente que ele "prove" que ele está errado. Veja um exemplo:

Eu acho que os alienígenas já estão entre nós e também que eles já tomaram controle do governo.

O que? Que maluquice é essa?

Então você acha que não. Prove para mim que os alienígenas não tomaram conta do congresso.

APELO À AUTORIDADE

Ad Verecundiam
Falácia da especialidade universal

Falácia na qual se procura suportar o argumento não através de suas premissas, mas sim na declaração de uma autoridade que faz

comentário *fora* de sua área de especialidade. Vejamos um exemplo um pouco exagerado:

> *Vou comprar as vitaminas ABZ, pois George Clooney falou que elas são ótimas para a saúde, e ele deve saber, pois atuou como médico no seriado ER (Plantão Médico)*

O Apelo à Autoridade é uma tentativa de extensão da especialidade ou notoriedade de alguém além de sua reconhecida área de competência. George Clooney pode ser considerado autoridade, se estiver falando algo sobre interpretação no teatro ou cinema. Mas não pode falar nada como um médico na situação apresentada acima.

> *Albert Einstein falou que a cada maço de cigarros que alguém fuma, terá sua vida reduzida em 5 dias.*

Em outras palavras, não se pode usar essa "extensão forçada da especialidade" como suporte para argumentação. Pode-se concordar que o argumento ganha força se é respaldado pela opinião de um real *especialista* no assunto. Mas temos que ficar atentos a casos em que mesmo a opinião de um especialista pode perder força, se é possível questioná-la com base em evidências em contrário.

Um caso muito comum é aquele em que um paciente recebe um diagnóstico de uma doença grave. É, de certa forma, uma obrigação do médico esclarecer o paciente acerca dos principais motivos que o levaram a concluir por uma doença específica – e portanto prescrever um determinado tratamento. Não é porque ele é um especialista que devemos aceitar *cegamente* suas recomendações. Em casos graves ou em casos em que se suspeite haver interpretações diferentes, o paciente tem o direito de procurar ouvir a opinião de outros especialistas. Portanto, nesse contexto, mesmo o argumento de *um* especialista pode não ser suficiente"

Você deve tomar 10g de vitamina C por dia, pois isso foi recomendado por Linus Pauling, prêmio Nobel de Química.

Há especialistas que discordam de Linus Pauling, pois existem estudos que contradizem essas pesquisas. Que fazer nesse caso? É nesse momento que a argumentação mostra sua força: quando dois ou mais especialistas com pensamento conflitante se defrontam, a única maneira – razoável – de haver consenso é por meio da argumentação sólida, e isto é obtido através do suporte das premissas [confira Quadro "Ciência"]. A troca sucessiva de argumentos e considerações faz a questão em muitos casos, chegar a um ponto comum. Na pior das hipóteses, essa argumentação alerta os dois lados sobre *quais* premissas precisam de investigação mais apurada – ou seja, sugestões de experimentos que tragam maior informação. A Ciência progride justamente nessa situação de conflito de argumentos.

Ciência – Nas alegações científicas, o suporte é colocado nas premissas. A Ciência trabalha através de confirmações (verificações) e refutações obtidas por intermédio de modelos e teorias que cria em confronto com as evidências experimentais. Estudos científicos sérios são baseados em raciocínio teórico coerente e na fiel verificação experimental.

Esta falácia [apelo à autoridade] também aparece em situações em que se recorre a "autoridades não identificáveis" ou "especialistas anônimos". É claro que isso mina a solidez do argumento.

APELO À TRADIÇÃO

Ad Antiquitatem
Apelo ao velho
Apelo ao passado
Appeal to common practice

Argumento em que se justifica sua aceitação baseado no fato de que "sempre foi assim"

Todas as grandes civilizações na História da Humanidade sempre providenciaram subsídios do Estado para fomento da Arte e da Cultura Por isso, temos que fazer o mesmo.

Note que, neste argumento, não estamos questionando sua conclusão, mas as premissas que foram usadas para aceitarmos o argumento (Confira Quadro "Reconstrução").

> *Mas João, nossa família sempre pertenceu à Seita dos Adoradores da Pena Branca do Pato do Pântano; seu avô foi assim, seus tios e tias são assim, seus pais, irmãos e amigos são assim, a família da sua mãe inteira é assim, não entendo porque você quer ser diferente.*
>
> *Nesta empresa nunca foi permitido que mulheres ascendessem à posição de diretoria; sempre foi assim, e não é por termos agora acionistas femini-nas que isto preciso mudar.*
>
> *Embora seja horrendo a nossos olhos, queimar até a morte as viúvas de homens recém-falecidos deve ser considerado moralmente aceitável, já que esta sociedade primitiva vem fazendo isso há séculos.*

Reconstrução – Este é um ponto importante: conclusões óbvias e aceitas por quase todo mundo não devem ser assumidas como "verdades inquestionáveis". Sempre é possível perguntar "Por que?". Mesmo que todos achem a questão óbvia, ainda assim precisamos manter o espírito questionador ativo. A principal razão para manter essa postura é permitir que *as verdades sejam reconstruídas de tempos em tempos.* Essa reconstrução serve para que nos lembremos das reais razões que devem suportar uma alegação, pois é isso que permite as grandes correções de rumo que a humanidade experimentou com freqüência (fim da escravatura, introdução do estado laico, direitos fundamentais aos indivíduos, etc.).

O apelo à tradição baseia-se na noção indutiva de que tudo o que funcionou no passado irá funcionar no futuro. O raciocínio indutivo, como vimos em um capítulo anterior, pode ter problemas sérios. Esta forma falaciosa é a preferida por aqueles que costumam atacar as novas idéias. Muito da criatividade individual das pessoas ocorre exatamente por força de pensarmos *diferente* do que a "tradição" nos impõe. Ser criativo requer, freqüentemente, que desafiemos aqueles métodos e procedimentos que têm sido executados da mesma forma há anos.

APELO AO PÚBLICO

Ad populum
Ad Numerum
Mob Appeal
Apelo às massas
Bandwagon appeal

Justifica-se o argumento falaciosamente por causa da popularidade, ou seja, a maioria concorda com o que se está alegando.

Comercial de um carro famoso:
Vinte milhões de pessoas compraram um Xique-Xique. Talvez eles saibam de algo que você não sabe.

Devemos baixar os impostos, pois a maioria do povo deste país é favorável a essa medida.

Vamos linchar este sujeito, afinal todos aqui estão de acordo que ele merece uma surra, pois aquele caolho ali disse que viu o sujeito abusando da menina.

A maioria das pessoas deste país acredita em discos voadores, portanto eles devem mesmo existir.

Todos estão votando no Ricardo para ser o líder do projeto, por isso você deve votar nele também.

A única coisa que se pode dizer baseado nesta última frase é que Ricardo é muito popular. Porém, isso não significa que ele deva ser aceito independentemente de outras razões sólidas.

O apelo ao público tem a vantagem de ser popular e também de ser a base da democracia. Afinal, se a maioria decide por um candidato durante uma eleição, é ele quem deve governar. Mas será que é o melhor candidato? Não se pode falar que é o melhor candidato só porque teve maioria popular. Mais pertinente ainda é a questão: "Será que pelo fato de ter sido eleito pela maioria, pode-se justificar *qualquer* decisão que ele tome, independente de outra consideração?" O Apelo ao Público também não vale em questões de Ciência:

> Antes de Galileu:
> *Todos sabemos que os objetos mais pesados caem mais rapidamente do que objetos mais leves.*

O que era "verdade" para todo mundo antes de Galileu – e justificada nessa frase com a idéia de que não poderia ser diferente, pois todos achavam assim – é hoje uma interpretação completamente errônea."

APELO AO NOVO

Ad Novitatem

É o oposto do Apelo à tradição. No Apelo ao Novo, assume-se que uma idéia, lei, política, ação, explicação, alternativa, etc. é boa *simplesmente porque é nova.*

> Placa na frente de um restaurante:
> *Agora sob nova direção!*

> *Temos que instituir este novo programa de promoções na empresa, se quisermos avançar. Não entendo porque vocês continuam evitando melhorar a qualidade da carreira aqui.*

Não dá para justificar o programa de promoções dessa empresa *simplesmente porque ele é novo*. É necessário suportar esse tema com razões sólidas que realmente demonstrem – ou no mínimo, sugiram fortemente – porque ele é bom.

> *Nosso time perdeu feio na temporada passada. Mas agora as coisas vão mudar, graças ao novo técnico que acabamos de contratar.*

Só porque é um novo técnico, sem dizer se ele tem referências ou um currículo de boas campanhas, não dá para acreditar que tudo irá mudar. Pode continuar tudo a mesma coisa, ou então até mesmo piorar.

A defesa de uma idéia, ou de uma conclusão de um argumento, deve sempre *independer* do fato de ser nova ou velha. O que vale é o respaldo por premissas aceitáveis e que suportem corretamente o que se está oferecendo.

APELO À NATUREZA

Nesta falácia, alega-se que um argumento é obviamente verdadeiro porque se refere a uma "lei da natureza". Ocorre também quando se considera um comportamento justificável porque ele faz, supostamente, parte da natureza do ser humano. Um típico caso ocorre com maridos que tentam justificar seu adultério através da idéia de que esse comportamento está "em seus genes". Dependendo do caso, pode até haver algo nesse tipo de argumentação que seja aceitável. O que não deve ser aceito é o uso do apelo à natureza *independentemente de qualquer outra consideração*, pois neste caso pode-se estar tentando construir um suporte insuficiente a uma conclusão. Um assassino poderia argumentar que cometeu seu crime sob a

influência da agressividade natural do ser humano; as questões éticas e morais precisam ser mensuradas também.

> *O capitalismo é o melhor sistema econômico, pois é representante da natureza dos animais, todos lutando e devorando uns aos outros; o mais forte sobrevive.*

Independente do fato do argumentador ser socialista ou capitalista, usar a natureza dos animais como única justificativa para um sistema econômico pode ser insuficiente para suportar a alegação. Se é para defender o capitalismo, outras premissas devem ser usadas.

> *É claro que a homossexualidade é um comportamento errado. Qual foi a última vez que você viu na natureza dois animais do mesmo sexo tendo relações?*

Este argumento não só é problemático em relação ao Apelo à Natureza, é também factualmente errado, pois há diversos casos de homossexualismo em primatas documentados por etologistas.

Não há razões gerais nem para se aceitar nem para se descartar as soluções ditas "naturais". Afinal, há muito tempo usamos roupas, manipulamos fogo, aramos o solo e nada disto pode ser considerado como "natural", já que não existem outros animais fazendo o mesmo. Mas também é inegável o prazer que temos ao entrar em contato com a natureza em seu estado mais virgem, a sensação prazerosa de andar por uma praia deserta ou o aroma de uma floresta de madeiras nobres; são todas atividades que significam muito para nossa essência e que certamente enriquecem nossa experiência sensória do mundo. São sensações prazerosas mas, no que tange ao aspecto argumentativo, não podem ser usadas como suporte contrário à vida que levamos nas grandes cidades, pelo menos de forma geral.

APELO À EMOÇÃO

Apelo ao sentimento

Esse tipo de falácia ocorre quando se tenta argumentar com alguém que faz uso de fortes emoções ou sentimentos – positivos ou negativos – em vez de apresentar premissas e evidências convincentes. As emoções tipicamente usadas são a inveja, a raiva, o medo – variantes deste caso são chamadas de Apelo à Força –, ou o amor, a cobiça, culpa, vergonha, etc. Sentimentos usados com freqüências incluem patriotismo, noções de cunho familiar, segurança nacional, fidelidade a grupo, etc.

> *Rapaz, sou uma velha senhora, você não tem vergonha de me cobrar para cortar a grama do meu jardim?*
> Disse a rica viúva ao jardineiro desempregado

> *Não importa que você tenha testemunhado o estupro que cometi, o fato é que sou seu irmão e se você depuser contando a verdade, irei para a cadeia por vinte anos.*
> Hum... com esse tipo de argumento, acho que deveria pegar 21 anos de cadeia.

> *Sei que vocês, pobres desta cidade, não agüentam mais ver ricos e poderosos se banqueteando com o dinheiro público, enquanto nós aqui passamos necessidade. Por isso, peço seu voto, para poder mudar esse estado de coisas.*

O candidato está argumentando que, por causa da injustiça social que o povo está sofrendo, ele deve ser eleito. Qual o suporte desta conclusão? O apelo ao sentimento de exclusão social, ou seja, nada relevante em relação à adequação do candidato ao cargo postulado. Afinal, por esse argumento o candidato poderia apenas estar assegurando uma forma de também se banquetear com dinheiro público...

Atividade 4. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

2. Após a leitura do capítulo *A enciplopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005), responda as perguntas abaixo acerca do núcleo de cada um dos tipos de falácias caracterizadas nesse capítulo. Evite, claro, reproduzir as informações que são apresentadas em tal capítulo.

a) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "da composição"?*

b) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "da divisão"?*

c) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "generalização apressada"?*

d) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "falácia do acidente"?*

e) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo à ignorância"?*

f) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo à autoridade"?*

g) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo à tradição"?*

h) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo ao público"?*

i) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo ao novo"?*

j) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo à natureza"?*

k) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "apelo à emoção"?*

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir, baseado em uma notícia da Revista Istoé de dezembro de 2001, e:
   3.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;
   3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;
   3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;
   3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

   Sugestão: Utilize o espaço entre as linhas do texto, o espaço da página 23 ou o verso das páginas para responder a tais questões.

Guerra fiscal: o valor do ICMS cobrado em portos deve ser decidido pelos estados ou pelo governo federal?

"Guerra fiscal" é o termo utilizado para fazer referência a práticas competitivas entre os estados de uma mesma federação. Isso estava acontecendo no Brasil até abril deste ano. Estados com populações e parques industriais menos desenvolvidos que os grandes estados brasileiros (São Paulo e Rio de Janeiro) diminuíam a alíquota que cobravam do ICMS (Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias) conforme sua necessidade, aumentando suas receitas, mas viabilizando que o valor de certos produtos importados chegasse ao Brasil com valores menores que os mesmos produtos produzidos no Brasil. De um lado, estão opiniões que destacam que a "guerra fiscal" aumenta a rapidez da desindustrialização

brasileira. De outro, estão as opiniões – vindas geralmente de estados que diminuem o ICMS para aumentar a circulação de produtos nesses estados – que defendem que os estados com parques industriais menos desenvolvidos não teriam arrecadação suficiente para cumprir suas metas orçamentárias (manutenção da máquina estatal e investimentos).

O ministro da fazenda Guido Mantega destaca que, por haver necessidade de uma reforma tributária no Brasil e considerando que a reforma tributária deve ser orquestrada pelo governo federal, a guerra fiscal dificulta qualquer ação na direção de uma reforma tributária, já que o valor da alíquota cobrada está sendo decidido pelos estados brasileiros. O ministro tentou acalmar os "estados brasileiros": "A Guerra fiscal está aumentando o ritmo da desindustrialização no Brasil. Caso a guerra fiscal termine – e isso acontecerá com um valor de ICMS único, a ser decidido pelo governo federal – a desindustrialização no Brasil vai ter seu ritmo diminuído e, possivelmente, até acabar. E isso será bom para os estados brasileiros, que, tal como o Brasil, a desindustrialização em todos os entes da federação será diminuída e talvez até finalizada!".

O ministro Guido Mantega também examinou a crítica feita que alguns governadores de alguns estados – entre eles, Santa Catarina,

Espírito Santo e Goiás – tem feito à equiparação da cobrança de ICMS nos estados brasileiros: "Eu conheço as críticas que o governador Raimundo Colombo fez à nova regra de equiparação do ICMS em 4%. Mas elas não são muito bem fundamentadas. Raimundo Colombo é contra a regra porque o estado de Santa Catarina é um daqueles que ganham com a guerra fiscal. É por isso que ele e os demais governadores fazem tal crítica".

O governador de outro estado que tem ganho com a guerra fiscal apresenta outros argumentos contra a equiparação do ICMS cobrado por produtos importados: "Em primeiro lugar, será um equívoco a implementação da equiparação do valor de impostos entre os entes da federação. Em uma pesquisa que saiu no mês passado, constou que 70% da população brasileira considera importante que cada estado brasileiro decida o valor dos impostos a serem cobrados de acordo com as particulares de cada estado da nação!".

Outro agente contrário à equiparação do valor do ICMS cobrado de maneira diferenciada pelos estados brasileiros é o diretor do Porto de Imbituba, senhor Carlos Antônio Ramos Zanetti: "A quantidade de produtos que tem sido comercializada no porto de Imbituba só tem aumentado devido à possibilidade do governo estadual determinar, ele

próprio, o valor do ICMS cobrado em Santa Catarina. Se o valor do ICMS for decidido pelo governo federal e for o mesmo para todos os estados, isso diminuirá a quantidade de mercadorias que circulam no porto. E haverá pessoas desempregadas para todos os lados aqui em Imbituba. Muitas delas tem famílias, filhos para alimentar! O que será dessas pessoas?".

Por sua vez, o deputado capixaba Milton Amílcar de Souza, de um partido de oposição ao governo federal, foi enfático ao criticar a equiparação do valor do ICMS cobrado pelos estados brasileiros. Quando questionado se concordava se a equiparação do valor do ICMS diminuiria o ritmo da desindustrialização no Brasil, ele respondeu: "É um erro equiparar a cobrança de ICMS!!! A questão é que qualquer governo, seja ele federal, estadual ou municipal, parece querer deixar uma grande marca como seu legado. É isso que o governo federal parece estar fazendo com e equiparação do ICMS... Quer deixar a reforma tributária como seu grande legado!".

Opiniões à parte, a equiparação de cobrança de ICMS foi implementada este ano no Brasil. Como forma de compensar as perdas em curto prazo de estados como Espírito Santo, Santa Catarina e Goiás, o ministro Guido Mantega assegurou crédito de R$ 7,5 bilhões para esses estados nos próximos anos.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 27 (Em 05 de julho - em sala de aula)

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

TIPOS ESPECÍFICOS DE ERROS EM ARGUMENTOS A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE UMA AMOSTRA E UMA POPULAÇÃO E ENTRE AS "PARTES" E O "TODO" DE UM FENÔMENO E TIPOS DE ERROS QUE CONSISTEM NO USO DE PREMISSAS EQUIVOCADAS – CARACTERIZAÇÃO DESSES TIPOS DE ERROS E IDENTIFICAÇÃO DE OCORRÊNCIAS DE FALÁCIAS CONSTITUÍDAS POR ELES

Olá, Pedro, Patrícia, Priscila e Paula. Como vocês estão? Tudo bom? No encontro da semana passada, nós caracterizamos alguns tipos específicos de falácias: as falácias *ad hominem*. Falácias desse tipo consistem em equívocos de argumentação por contestarem argumentos não por meio da indicação de erros nas premissas do argumento ou na relação entre as premissas e a conclusão, mas por meio de premissas que fazem referência à pessoa que apresentou o argumento. Além das falácias desse tipo, há, infelizmente, muitos outros tipos de erros em raciocínios ou em argumentos. Por sorte, já há conhecimento existente e disponível a respeito de tais tipos específicos de erros, o que viabiliza que ocorrências desses erros sejam identificadas quando alguém as apresenta. O estudo que você fizeram do texto de Navega (2005) acerca das falácias *da composição, da divisão, falácia do acidente, generalização apressada, apelo à ignorância, apelo à autoridade, apelo à tradição, apelo ao novo, apelo ao público, apelo à natureza* e *apelo à emoção* constitui um recurso para aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de tais falácias.

Mas, para isso, é necessária muita clareza acerca do que constitui cada uma das falácias e, conseqüentemente, dos tipos de erros que a definem. É este o objetivo do encontro de hoje, que será constituída por seis atividades. Tais atividades são as seguintes:

Atividade 1. Exame dos exercícios de revisão dos conceitos examinados ao longo do Curso (período previsto: das 19h10 às 19h35)

A primeira atividade do encontro de hoje consistirá naqueles exercícios de revisão dos conceitos que examinamos ao longo do Curso. No encontro passado, foram realizados alguns exercícios a respeito de funções do discurso, tipos de discursos e no que consiste um argumento. Para o

encontro, a "revisão" foi realizada em relação à a) distinção entre argumentos e outros tipos de discursos e à identificação da premissas e conclusão de um argumento, aos b) tipos de argumentos e a c) critérios básicos para avaliar informações de diferentes tipos.

Cada um de vocês recebeu um conjunto de exercícios a realizar. É com base neles que faremos a revisão desses conceitos. Como procedimento, vamos fazer o seguinte: um de vocês começa apresentando os exercícios que fez a respeito de argumentos e suas partes constituintes. Outros colegas talvez tenham feito o mesmo exercício, outros não. Nós iremos avaliar todos exercícios a respeito disso e só então passaremos para o próximo conjunto exercícios a respeito dos tipos de argumentos. E, depois, aos critérios básicos para avaliar informações. E por aí vai.

Atividade 2. Exame de exercícios: Refazer exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 19h35 às 19h55)

No encontro passado, após termos caracterizado o tipo que erro que define cada uma das falácias *ad hominem*, vocês ficaram responsáveis por avaliarem alguns "argumentos". Um deles, só para constar, era o argumento que começava da seguinte maneira: *O ex-governador de São Paulo e candidato à presidência da República, José Serra, respondendo às acusações do livro Privataria Tucana, onde diversos políticos ligados ao PSDB são acusados de desviar verbas adquiridas com a privatização de empresas estatais durante gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).*

Esta atividade consistirá no exame de **alguns** raciocínios lá apresentados e, principalmente, na avaliação que vocês fizeram dos raciocínios. Como sugestão, o procedimento será o seguinte: uma de vocês apresenta a avaliação que fez dos argumentos e as demais a complementam. Tal avaliação será examinada coletivamente.

Atividade 3. Exame de exercícios: Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido (período previsto: das 19h55 às 20h20)

Do encontro passado para este, depois de vocês terem lido um texto a respeito de diversos tipos de falácia (*da composição, falácia do acidente, apelo à ignorância, apelo à tradição, apelo ao novo, apelo à natureza etc.)*, vocês responderam a algumas perguntas relativas ao tipo de erro que define cada um desses tipos de falácias (**Atividade 4** da **Unidade 26**). Que tipos de erros são esses? Explicitá-los é um recurso (muito poderoso!) para aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de falácias dos tipos que examinaram no texto lido.

O procedimento a ser realizado é o seguinte: um de vocês apresenta a resposta que construiu para as perguntas que constavam nos exercícios. Posteriormente, tais respostas serão examinadas coletivamente.

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 20h20 às 21h10)

Vamos verificar se vocês já conseguem identificar com maior tranqüilidade, após a leitura de um texto e a realização e correção de alguns exercícios relativos à avaliação de argumentos, falácias (a) relativas à relação entre uma amostra e uma população e entre as "partes" e o "todo" de um fenômeno e (b) constituídas por premissas equivocadas. É isso que tentaremos realizar por meio da quarta atividade do encontro de hoje. No Anexo 1 a este roteiro (páginas 4 a 7) de trabalho, constam alguns discursos (argumento? Falácias?) para serem avaliadas. Tentem identificar o erro específico que constitui cada tipo de falácia, fundamentem porque tal tipo de erro constitui um equívoco e, caso reconheçam o tipo de erro, indiquem o nome dela.

Após tal exercício, nós iremos avaliar a resolução deles.

Atividade 5. Avaliação dos exercícios de identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso realizados ao longo do curso (período previsto: das 21h10 às 21h30)

Ao longo deste Curso, vocês fizeram sete atividades daquelas em que precisaram identificar erros de raciocínio em discursos específicos. Vocês fizeram esse tipo de exercício em um (1) texto onde era descrita a coletiva de imprensa convocada por um prefeito que iria candidatar-se novamente à prefeitura; (2) em um debate na câmara dos deputados a respeito da idade penal; (3) em um papo constituído pela conversa entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira; em uma (4) conversa de mesa de bar em que houve uma pequena confusão entre uma moça que estava incomodada com o fato de o rapaz ao seu lado estar fumando; em um (5) debate ocorrido na Câmara dos Deputados a respeito do novo Código Florestal Brasileiro; em uma (6) reportagem a respeito da sugestão de uma subcomissão do Senado que indicava a necessidade de proibição de propagandas de bebidas alcoólicas; e em uma (7) reportagem a respeito da Guerra Fiscal entre os estados brasileiros.

O professor entregará a vocês alguns registros do desempenho individual de vocês nesses exercícios. O desempenho dos dois últimos exercícios será preenchido por vocês mesmos. A função dessa atividade consiste em vocês perceberam a evolução do próprio desempenho ao longo

do Programa. Nessa atividade, poderemos também examinar esses exercícios, casos vocês queiram, ok?

Atividade 6. Refazer exercícios: Avaliação de argumentos (período previsto: A AVALIAR)

E agora, após a leitura de um texto e a realização e correção de alguns exercícios relativos à avaliação de argumentos (falácias?), será que vocês já conseguem identificar tais tipos de falácias com maior segurança e tranqüilidade? Nesta atividade, nós iremos refazer **alguns** exercícios relacionados à identificação de falácias dos tipos que vocês examinaram do encontro passado para este. Um dos argumentos cujos erros vocês precisarão identificar é aquele que inicia da seguinte maneira: "*Diretor de uma escola justificando aos pais dos alunos o motivo do aumento na mensalidade cobrada na escola (...)*"

Esses mesmos exercícios serão refeitos nesta sexta atividade. Vocês poderão optar entre refazê-los por completo (use, para isso, o Anexo 1 a esta **Unidade 27**, páginas 8 a 11) ou apenas complementar tais exercícios (use para isso os exercícios feitos no Anexo 1 da **Unidade 26**). Está certo que esses exercícios já foram feitos por vocês... mas, considerando todas as atividades que vocês já fizeram em relação à caracterização dos tipos de falácias lá apresentados e à identificação de ocorrências dessas falácias, a realização desses exercícios será provavelmente muito diferente da primeira vez em que vocês o fizeram. Caso vocês terminem tal exame no encontro de hoje, nós os iremos avaliar. Se não, ele ficará para ser terminado como atividade para "casa" e o exame deles será feito na próxima semana.

Patrícia, Paula, Pedro e Priscila, que façamos um bom trabalho. Abraço,

Gabriel.

Referências

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Intelliwise.

Ps.: Fica a sugestão para vocês registrarem e trazerem ao próximo encontro as ocorrências de argumentos falaciosos com as quais vocês entrarem em contato até nosso próximo encontro (talvez alguma ocorrência de falácia seja apresentada nos sites Vittrinne e Vip Social...). Pode ser falácias que já examinamos ou não, tanto faz. No próximo encontro, nós poderemos avaliá-las, ok?

Anexo 1 (Unidade 27 - em 05 de julho - em sala de aula)

Nome:

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

    1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

    1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

    1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o possível conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

    1.d Caso você identifique o tipo de falácia, indique o nome do tipo de falácia.

a) *O diretor de uma empresa conversando com o Diretor de Recursos Humanos da empresa.*

- *Você já selecionou o candidato que irá preencher a vaga de gerente do setor financeiro?*
- *Já avaliei os candidatos... A pessoa que mais parece qualificada é o candidato Sérgio. Mas ainda estou em dúvida... ele se formou em Ciências Contábeis e não em Economia. E nós já tivemos algumas experiências negativas com a contratação de contadores, em vez de economistas, para esse cargo.*

b) *Advogado de defesa tentando convencer o júri que o réu é inocente do crime do qual está sendo acusado.*

- Membros do júri, o réu nunca poderia ter cometido esse crime. Afinal de contas, ele tem esposa e seis filhos. Vocês acham que um pai de família tão dedicado seria capaz de cometer o crime do qual está sendo acusado?

c) *Um casal conversando sobre os possíveis problemas que seu filho poderá enfrentar em um intercâmbio de estudos na Europa.*

- Eu estou muito contente com o intercâmbio que o Eduardo irá fazer na Áustria. A universidade que ele irá estudar é tão boa.

- Eu também estou contente. Mas também estou um pouco preocupado. Para se manter por lá, ele precisará de um emprego, e estou com medo que ele não consiga... Com essa crise na Europa, eu acho que será um pouco difícil ele encontrar emprego na cidade onde ele irá morar.

d) *Dois empresários do ramo gráfico conversando sobre o Curso de graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina.*

- Meu filho vai prestar vestibular para o Curso de Design da UFSC. Dizem que o curso lá é muito bom.

- Eu não tenho dúvidas disso! Os dois designers que estão trabalhando em minha empresa se formaram lá. Eles são ótimos. Desejam muito bem e tem uma criatividade incrível. O Curso lá é ótimo, sim.

e) *Dois alunos do Curso de graduação em Sociologia examinando o grau de liberdade que as pessoas em geral têm na sociedade contemporânea.*

- Você está falando na liberdade das pessoas? Mas que liberdade nós temos? Há em qualquer sociedade, mecanismos que limitam a liberdade das pessoas por meio de coerção social. É isso, pelo menos, o que nosso professor citou a respeito de Durkheim, em nossa última aula.

f) *Duas mães residentes em Criciúma conversando a respeito da universidade para a qual seu filho irá prestar vestibular.*

- Pois é, o Marcelo, meu filho, irá fazer vestibular para o curso de Administração na UFSC e na UDESC. Mas, não sei... tenho a impressão que o curso da UFSC é melhor que o da UDESC.

- Não. Você está errada. O curso da UDESC é que é melhor. Tem muito mais gente fazendo vestibular para o curso da UDESC do que o da UFSC.

g) *Dois microempresários conversando a respeito de um negócio que um deles irá abrir.*

- Como estão os meus negócios? Vão bem... para o mês que vem, estou quase fechando um negócio: estou alugando um espaço no Edifício Master. Será uma loja de blusas, moletons...

- Puxa vida, mas logo no Edificio Master?!?! Lá, não é um bom lugar, viu? Dois colegas meus já abriram negócio neste edifício e alguns meses depois, seus negócios fecharam.

h) *Ao assistirem uma reportagem na televisão sobre gravidez na adolescência, duas irmãs conversam a respeito das informações apresentadas na reportagem.*

- Você viu que alto é o número que meninas que têm engravidado? Eu fiquei até assustada...!

- Mas por que você está tão assustada? Toda mulher deseja ter filhos, faz parte de seu instinto materno. Mais cedo ou mais tarde, esse desejo aparece.

i) *Dois colegas de trabalho conversando em um bar, acerca da notícia que passava no noticiário a respeito do novo Código Florestal.*

- Está a maior discussão a respeito desse novo Código Florestal aí! Eu não entendo direito disso, não, mas parece que as coisas vão piorar, né? O que vai ter de desmatamento por aí...

- Não vão piorar, não. Você sabe quanto foi instituído o atual Código Florestal? Em 1965. De lá para cá, muita coisa mudou. Já estava mais do que na hora de ser modificado. Esse novo código, portanto, vai diminuir o desmatamento e vai melhorar muito como as pessoas usam a terra.

j) *Duas vizinhas conversando sobre o melhor chá a ser feito em casos de*

indigestão.

- Parece que um dos melhores chás a serem feitos em caso de indigestão é o chá de limão. Parece que é tiro e queda!

- Chá de limão?!?! Será mesmo que é bom para indigestão? Chá de limão é bom para gripe. Mas nunca ouvi falar que faz bem também para indigestão. Isso não deve ser verdade, não.

k) *Filha e mãe conversando sobre a quantidade de padrinhos que serão convidadas para o casamento da primeira delas.*

- Mãe, eu estou pensando em convidar poucos casais de padrinhos para o meu casamento. Talvez eu convide três e meu noivo, mais três.

- Mas, filha... é muito pouco. Todos os casamentos que eu fui havia uma quantidade maior de padrinhos. Por que você vai querer mudar isso agora?

Atividade 6. Refazer exercícios – avaliação de argumentos

2. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   2a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   2.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

   2.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o possível conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

   2.d Caso você identifique o tipo de falácia, indique o nome do tipo de falácia.

a) *Diretor de uma escola justificando aos pais dos alunos o motivo do aumento na mensalidade cobrada na escola.*

- Eu sei que o aumento na mensalidade foi um pouco maior do que o esperado. Mas eu sei que vocês, que amam seus filhos, irão concordar com o aumento da mensalidade assim que verem a felicidade dos seus filhos com a reforma que iremos fazer a partir do aumento da mensalidade. Pensem no quanto a escola ficará mais bonita e legal para seus filhos.

b) *Duas mães conversando sobre uma recente reportagem do Fantástico onde a educação chinesa era comparada com a educação brasileira.*

- Você viu aquela reportagem de ontem no Fantástico, sobre a educação na China... Lá, o ensino dá certo, mas eles maltratam demais as crianças. Elas estudam até no domingo, nunca têm tempo para brincar. O ensino é super competitivo, a psicóloga que estava comentando a reportagem falou até que era bom que as crianças aprendessem a competir desde cedo... eu não concordo com isso, não.

- Pois é, eu vi a reportagem. Mas eu concordei com a educação que é feita lá na China, sabe? Ela pode ser dura, mas ensina um monte de coisa importante. Esse negócio de ensinar a criança a competir, por exemplo. E competir faz parte da natureza do ser humano, não faz? Então, a educação chinesa é que está certa.

c) *Duas colegas de trabalho conversando a respeito de seus passeios de férias. Márcia diz à Regina:*

- Regina, nestas férias, estou planejando viajar para alguma cidade da América do Sul. Ainda não conheço nenhuma. Mas estou em dúvida... não sei vou para Santiago ou para Buenos Aires.

- Ora, Márcia, vá para Buenos Aires, que é bem mais bonita que Santiago. Buenos Aires é a cidade aqui da América do Sul que os brasileiros mais gostam e mais visitam.

d) *Amigos conversando a respeito da atuação mais recente da seleção brasileira.*

- Que fiasco a derrota do Brasil para a Nigéria ontem, não? Também, aquele lateral direito, o Cléverson, não jogou nada, o cara é muito ruim. O que errou de passe não está no gibi.

- O Cléverson é ruim? O cara é lateral direito do Corinthians, que está um baita time e é atual campeão brasileiro. Só por isso já é evidente que o cara é um craque.

e) *De novo, a crise na Europa... dois empresários conversando sobre a situação financeira da França.*

- Estou com uma grande dúvida... estou expandindo minha empresa para o exterior. Já abri filiais na Austrália e nos Estados Unidos. Mas estou receoso em abrir uma filial na Europa. Diversos países lá estão em crise: Grécia, Portugal... Os que não estão em crise também não estão crescendo muito...

- Sim, eu estou sabendo que a situação financeira da Europa não é das melhores. Mas as coisas lá irão melhorar. Na França, por exemplo, acabou de ser eleito um novo presidente. A situação financeira da França irá melhorar bastante.

f) *Dois professores conversando a respeito da nova livraria que abriu na cidade.*

- Eu li no Jornal ontem que abriu uma nova livraria no Shopping. Você a conhece?

- Olha, ainda não conheço. Mas deve ser uma porcaria, viu? Todas as livrarias desta cidade são ruins, só vendem livros de auto-ajuda ou best-sellers.

g) *Na lanchonete da universidade, duas colegas do Curso de graduação em Fisioterapia conversam sobre técnicas alternativas.*

- Você já ouviu falar daquela técnica nova para avaliar problemas na coluna, a técnica Fisioterapia Sinergista?

- Eu já ouvi falar, sim. Mas eu acho que ela não deve funcionar, não. Essa técnica nunca foi muito estudada por pesquisadores e cientistas e, conseqüentemente, a eficiência dela ainda não foi comprovada.

h) *Dois usuários de um aeroporto conversando sobre as atrasadas obras para construção de uma nova pista no aeroporto.*

- *Já se passaram mais de dois terços do prazo para conclusão dessa obra e só foi feita metade da obra. É claro que no dia previsto para a inauguração, a nova pista ainda não estará pronta.*
- *Eu também acho. Se ela está atrasada nesses oito meses, é claro que não será concluída até o final do ano.*

i) *Dois alunos do Curso de graduação em Artes Plásticas conversando a respeito da nova exposição de Romero Brito.*

- *Você chegou a conferir os novos quadros do Romero Brito... eu não gostei muito, não. Parece que suas obras estão perdendo um pouco o brilho.*
- *Imagine... os novos quadros do Romero Brito estão maravilhosos. Você diz isso porque não viu o profes-sor de Artes contemporâneas examinando a exposição. Ele é super entendido das obras do Romero Brito.*

j) *Discussão entre professores e alunos de um mesmo curso de graduação a respeito das eleições para coordenador de Curso.*

Aluno: "*Nós exigimos que os alunos também votem nas eleições para coordenador de Curso. É muito grave que nós alunos não podemos votar.*"

Professor: "*Mas vocês precisam entender uma coisa... vocês entraram aqui há apenas dois anos, três no máximo. E a votação para coordenador de Curso tem sido feita apenas pelos professores há mais de trinta anos, desde que o Curso foi inaugurado. Nas próximas eleições, portanto, só os professores devem votar.*"

k) *Ricardo e Carlos conversando a respeito do namoro de seu amigo, Guilherme, que começou a namorar uma amiga de longa data, a Cláudia.*

- Olha, Carlos, eu acho uma "viagem" o Guilherme e a Cláudia começarem a namorar. Namoro entre dois amigos não dá certo, não. Lembra do namoro do Eduardo e da Francine... não durou dois meses e eles só viviam brigando.

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia
CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES
Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 28 (De 05 a 12 de julho de 2012 - em "casa")

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

CARACTERIZAR FALÁCIAS QUE APRESENTAM EQUÍVOCOS NA RELAÇÃO ENTRE AS PREMISSAS E A CONCLUSÃO DE UM "ARGUMENTO", QUE CONSISTEM NA RECONSTRUÇÃO EQUIVOCADA DA VERSÃO ORIGINAL DE UM ARGUMENTO E QUE CONSISTEM EM RACIOCÍNIOS EQUIVOCADOS A RESPEITO DA DETERMINAÇÃO ENTRE EVENTOS OU FENÔMENOS

Olá, Priscila, Pedro, Patrícia e Paula. Como vocês estão? Tudo bom? Estamos em um momento neste curso em que estamos caracterizando falácias de diferentes tipos. O primeiro conjunto de falácias caracterizadas consistiu nas falácias *ad hominem*, aquelas em que um argumento é contestado por meio de referência a características da pessoa que apresentou o argumento – enquanto o correto seria contestar um argumento por meio de referência a características do próprio argumento. Examinamos mais dois conjuntos de falácias. Um deles consistia em falácias a respeito da relação entre uma amostra e uma população ou entre as "partes" e o "todo" de um fenômeno. São exemplos, as falácias *da composição, da divisão, falácia do acidente, generalização apressada*. Outro conjunto de falácias caracterizadas consistiu em falácias constituídas por premissas equivocadas, que não viabilizam que uma conclusão válida seja delas derivada. São exemplos, as falácias *apelo à ignorância, apelo à autoridade, apelo à tradição, apelo ao novo, apelo ao público, apelo à natureza* e a falácia *apelo à emoção.*

Para o último encontro de nosso Curso, examinaremos no que consistem as falácias constituídas por três conjuntos de tipos de erros. Quais falácias são essas? E qual o tipo específico de erro que as delimita? São essas as duas perguntas que irão orientar as atividades a serem realizadas para nosso próximo encontro. Tais atividades são as seguintes:

Atividade 1. Terminar exercícios entregues no encontro passado – Refazer exercícios: Avaliação de argumentos

No encontro passado, vocês receberam um conjunto de exercícios (**Atividade 6** da **Unidade 27**). Nesse conjunto de exercícios, cabia a vocês avaliarem os argumentos lá apresentados e fundamentarem tal avaliação. Havia, no enunciado desses exercícios, a sugestão para que vocês avaliassem

os argumentos com base nos critérios que temos examinado neste Curso (suficiência, representatividade, exatidão etc.) e no conhecimento que vocês estão adquirindo a respeito de falácias de diferentes tipos. Só para constar, um dos argumentos que constava no conjunto de exercícios que vocês receberam no encontro passado era o seguinte:

> *Diretor de uma escola justificando aos pais dos alunos o motivo do aumento na mensalidade cobrada na escola.*
>
> *- Eu sei que o aumento na mensalidade foi um pouco maior do que o esperado. Mas eu sei que vocês, que amam seus filhos, irão concordar com o aumento da mensalidade assim que verem a felicidade dos seus filhos com a reforma que iremos fazer a partir do aumento da mensalidade. Pensem no quanto a escola ficará mais bonita e legal para seus filhos.*

Terminar a realização de tais exercícios consiste na primeira atividade a ser realizada para nosso próximo encontro.

Atividade 2. Novos exercícios – avaliação de argumentos

A segunda atividade consistirá na avaliação de argumentos (páginas 4 a 8 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho). Há 12 discursos (argumentos? Falácias?) que nem sempre são argumentos em sentido estrito. Eles são constituídos, por exemplo, por sentenças imperativas, sentenças interrogativas ou outras características que impedem que eles sejam considerados como "argumentos". Mesmo assim, tais raciocínios podem facilmente ser transformados em argumentos, uma vez que eles são construídos por sentenças que se assemelham a premissas e a conclusões.

Confiram as ocorrências dos "argumentos" (e cada uma de suas partes e as relações entre elas) e indiquem se há nelas algum tipo de erro ou se elas podem ser consideradas ocorrências confiáveis de argumentos. Lembrem-se de fundamentarem suas respostas, ok?

Atividade 3. Leitura de um texto acerca de alguns tipos de falácias

A terceira atividade consiste na leitura de um texto onde 11 tipos de falácias são caracterizados. Tais falácias constituem três conjuntos distintos de falácias. O primeiro conjunto (constituído pelos quatro primeiros tipos de falácias apresentados no texto) consiste em falácias caracterizadas por equívocos na relação entre as premissas e a conclusão de um "argumento". Essas falácias são denominadas a) *clamando pela questão,* b) *non sequitur,* c) *ad logicam* e d) *falácia da equivocação.* O segundo conjunto de falácias consiste na reconstrução equivocada da versão original de um argumento.

Essas falácias são: e) *espantalho* e f) *red herring*. Por fim, o terceiro conjunto de falácias consiste em raciocínios equivocados a respeito da determinação entre eventos ou fenômenos. As falácias desse tipo são g) *post hoc, ergo propter hoc*, h) *cum hoc, ergo propter hoc* (falácia da *variação concomitante*), i) *descida escorregadia*, j) *afirmando o conseqüente* e k) *negando o antecedente*.

O texto onde as características desses tipos de falácias são apresentadas consiste em partes do capítulo *A Enciclopédia de falácias* do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005), cuja referência é:

> Navega, S. (2005) A enciclopédia de falácias. Em: _____. *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras (Pp. 141-188). São Paulo: Publicações Intelliwise.

Leiam tal texto atentando-se, claro, às características nucleares dos tipos de falácias que são lá caracterizadas. Tal texto é apresentado nas páginas 9 a 18 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho.

Atividade 4. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

Todo tipo de falácia é constituído por alguma ou algumas características específicas que o definem. Essa característica nuclear consiste em um **tipo que erro** que cabe ser identificado por qualquer pessoa que lide com informações. Agora, fica a pergunta: quais as características nucleares de cada um dos tipos de falácias? É essa a pergunta que irá orientar os trabalhos a serem desenvolvidos nesta segunda atividade.

Nas páginas 19 a 21 do **Anexo 1** a este roteiro de trabalho constam algumas perguntas para vocês explicitarem qual é o tipo de erro que define cada um dos tipos de falácias caracterizados no capítulo de Navega (2005). Nós iremos avaliar tais respostas em nosso próximo encontro.

Atividade 5. Exercícios de revisão

Continuando a revisão que começamos a fazer em encontros passados a respeito dos múltiplos conceitos que examinamos ao longo do Curso, a quinta (e última) atividade a ser realizada para nosso próximo (e último) encontro consistirá em alguns exercícios que serão utilizados como recurso para essa empreita. Os exercícios serão relativos a critérios para avaliar de argumentos (correção e validade) e critérios para avaliação das premissas de um argumento.

Cada um de vocês receberá um conjunto específico de exercícios, que será encaminhado por via eletrônica, ok? Esses exercícios serão avaliados em nosso próximo encontro. Ok?

Paula, Pedro, Patrícia e Priscila, bom trabalho. Com um abraço,

Gabriel.

OBSERVAÇÃO 1: Reservem mais tempo para a realização dessas atividades que o tempo anteriormente utilizado para realizar as tarefas deste Curso.

OBSERVAÇÃO 2: Fica a sugestão para vocês registrarem e trazerem ao próximo encontro as ocorrências de argumentos falaciosos com as quais vocês entrarem em contato até nosso próximo encontro (talvez alguma ocorrência de falácia seja apresentada nos sites Vittrinne e Vip Social, por exemplo). Pode ser falácias que já examinamos ou não, tanto faz. No próximo encontro, nós poderemos avaliá-las, ok?

Anexo 1 (Unidade 28 - de 05 a 12 de julho de 2012 - em "casa")

Nome:

Atividade 2. Novos exercícios – avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

   1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o possível conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

   1.d Caso você identifique o tipo de falácia, indique o nome do tipo de falácia.

a) *Dois amigos conversam acerca da pena de morte para alguns crimes específicos.*

- *Olha, para alguns crimes eu sou a favor mesmo da pena de morte. Estupro. Assassino. E em alguns casos, até corrupção. HaHaHa!!!*
- *Que isso?!?! Pena de morte! Você não sabe que na constituição brasileira consta que ninguém deve ser punida com a morte. E nós sempre devemos zelar pela constituição, você concorda? Por conta disso, eu acho que aqui no Brasil a pena de morte não deve ser implantada.*

b) *Dois administradores de uma mesma empresa examinam as implicações da contratação do novo representante comercial.*

- Carlos, eu acho que nós acertamos em contratar o José como representante comercial.

- Eu compartilho da mesma opinião, Antônio. O José é um ótimo representante comercial mesmo. Desde que ele entrou na empresa há dois meses, nossas vendas aumentaram 10%. Está mais do que bom!

c) *Duas colegas de academia de ginástica e musculação conversam acerca da perda de peso de uma terceira pessoa.*

- Puxa vida, você viu como a Joana emagreceu.

- Pois é, eu percebi. Ontem, meu professor disse que fazer exercícios aeróbicas é a melhor forma de perder peso. A Joana está fazendo muitos exercícios desse tipo, então.

d) *O diretor e o vice-diretor de uma concessionária de carros examinando a variação nas vendas da empresa no último mês.*

- No mês passado, nossas vendas ficaram muito aquém da meta. Nossa meta consistia na venda de 40 carros. Vendemos apenas 33...

- É verdade, no mês passado ficamos abaixo da meta. Por pouco, não tivemos prejuízo. Mas neste mês, iremos melhorar. Com a contratação de um novo vendedor, o João, em substituição aquele que foi morar em Chapecó, nossas vendas com certeza irão melhorar.

e) *Dois amigos conversam a respeito das novas regras para registro de armas para uso pessoal.*

- Agora querem registrar armas de uso pessoal. Depois serão todas as armas; e mais tarde vão querer confiscar todas as nossas armas. Será um estado totalmente controlado pela polícia.

f) *O gerente de Recursos Humanos examina com o diretor da empresa os candidatos para contratação de um representante comercial.*

- Entre os candidatos, aquele que parece ser melhor capacitado é o Ricardo, você concorda? Já está trabalhando com representação comercial há alguns anos e sempre foi muito bem elogiado por seus patrões. Eu conheço alguns deles...

- Pois é... mas eu tenho dúvidas. Eu não acho que o Ricardo possa ser um bom vendedor. Você conferiu as roupas que ele usa, sempre meio abarrotadas. Fora aquela barba sempre por fazer... ele parece ser desleixado demais para um cargo tão importante.

g) *Em uma propaganda eleitoral veiculada em maio e junho de 2012, o senador por Santa Catarina, Paulo Bauer (PSDB), destaca pontos positivos de gestões de seu partido.*

- Em São Paulo, a criminalidade diminuiu 70%. Em Minas Gerais, 40%.

h) *Em agosto de 2011, o então ministro da defesa Nelson Jobim criticou a ministra das Relações Institucionais, Ideli Salvatti, dizendo que ela era uma ministra "bem fraquinha". Uma das pessoas que a defendeu foi o presidente do Senado José Sarney.*

- Eu acho que esta declaração não combina com a ministra Ideli, porque a Ideli é até bem gordinha, não é bem fraquinha.

i) *Em uma reunião do Colegiado do Curso de graduação em Engenharia mecânica, dois professores discutem a respeito de ações a serem realizadas com os alunos que ingressaram à universidade por meio de ações afirmativas e que apresentam dificuldades em disciplinas básicas do curso.*

- Entre as diversas possibilidades que temos, uma delas consiste em selecionar um aluno veterano para tutelar os alunos ingressantes que estão tendo dificuldade nas disciplinas básicas, entre eles os cotistas. Isso talvez aumente a chance de o aluno com dificuldade ter a quem recorrer para tirar suas dúvidas. Essa condição precisa, portanto, ser garantida.

- Até parece! – diz outro professor. Não dá para garantir que os alunos com dificuldades passarão a ir melhor nas disciplinas básicas só porque serão tutelados por um aluno veterano.

j) *Dois colegas de trabalho conversam a respeito do aumento de impostos em bebidas alcoólicas proposto por uma comissão do Senado Federal que estuda medidas para diminuir o consumo excessivo de álcool.*

- Você viu aquela comissão do Senado? Eles estão propondo um aumento de impostos em bebidas alcoólicas como recurso para diminuir o consumo. O preço vai acabar aumentando, claro. Mas acho que vai diminuir o consumo mesmo.

- Mas é muito imposto... aumenta ali, aumenta aqui. Do que eu ganho todo mês, já me é descontado quase 30%. Isso é um assalto. E esses políticos corruptos, só vivendo a custa do nosso imposto. Você não acha que a gente já paga muito imposto, não? Ou você está com vontade de pagar um pouquinho a mais?

k) *Dois comentaristas de Política examinando a importância da criação da Comissão da Verdade, instituição que durante dois anos investigará crimes cometidos contra direitos humanos no período entre 1946 e 1988.*

- A Comissão da Verdade é uma instituição importante, pois poderá revelar diversos atos que ainda não foram devidamente esclarecidos. A presidente Dilma foi corajosa em instituí-la.

- Eu discordo – destaca o outro comentarista. A Comissão da Verdade é um engodo e só servirá para revanchismos. A presidenta Dilma equivocou-se em instituí-la, até porque a presidenta só é favor da criação dessa comissão por que ela própria foi presa durante a ditadura.

l) *Dois colegas do Curso de graduação em Administração conversam a respeito das implicações financeiras de diferentes tipos de investimento.*

- Investir na bolsa é um dos tipos de investimento menos seguros, pois há muitas oscilações. Mas investir na bolsa é uma das maneiras mais fáceis para aumentar substancialmente o patrimônio.

- Pois é, eu estou ciente disso. E o pior é que conheço diversas pessoas que não investem na bolsa por considerarem esse um tipo de investimento pouco seguro. Essas pessoas nunca terão patrimônio muito aumentado, não.

Atividade 3. Leitura de um texto acerca de alguns tipos de falácias

Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida* – vença suas batalhas pela força das palavras São Paulo: Publicações Intelliwise.

Capítulo 5 – A enciclopédia das falácias

CLAMANDO PELA QUESTÃO

Begging the question
Petitio principii
Petição de princípio
Argumento circular
Circulus in demonstrando
Circulus in probando

A falácia ocorre quando se usa a conclusão que se está tentando estabelecer como componente de uma das premissas ou como um dos suportes de premissas. Um argumento circular é uma construção na qual se reescreve a conclusão e se usa como premissa.

> *Eu não sou marginal, porque não fiz nada de criminoso.*
>
> *Deus existe porque isso é dito explicitamente na Bíblia. E é claro, a Bíblia é totalmente verdadeira, porque é a palavra de Deus.*
>
> *Usar livros didáticos com palavras profanas e obscenas é imoral, porque não é correto para nossas crianças lerem textos vulgares e desrespeitosos*

Observe que não é necessário ser contra a conclusão deste último "argumento", afinal de contas, quem em sã consciência poderia tolerar livros didáticos com palavras obscenas? Mas essa forma de argumentar é

equivalente a uma pessoa tentar dar um chute em seu próprio traseiro. Veja mais exemplos:

> *Não existe preso político no Brasil, mas apenas cidadãos que foram condenados por atividades política não permitidas pela lei.*
>
> Eurico Resende, político capixaba (Stycer, 1996)

> *Esta empresa é muito paternalista em sua política de treinamento, porque ela trata seus funcionários como crianças.*

Tratar seus funcionários como crianças pode ser substituído por "Ser paternal em relação a seus funcionários". Então, o argumento acima fica assim: "A empresa é paternalista porque ela é paternal em relação aos funcionários". Que novidade! Veja agora esta desculpa esfarrapada:

> *A mulher que teve a infelicidade de se casar com um corno, só pode se consolar dormindo com todo mundo.*

Um exemplo clássico desse tipo de raciocínio é encontrado em frases de fanáticos religiosos:

> *Se alguém nega os preceitos religiosos, essa pessoa é um infiel, e a punição para essa pessoa é muito clara.*
>
> Aiatolá Ali Khamenei, "argumentando" que devem ser executados os que desejam discutir a pena de morte

> *Não somos pessoas preconceituosas em absoluto. Além da lavadeira e um excelente motorista negro, as duas cozinheiras que tive na vida são pretas telefônicas.*[32]

[32] Carmen Mayrink Veiga, ao saber que o marido, Tony, tem entre seus ancestrais uma negra angolana. Revista Veja, 27/dezembro/2000, p. 21. A expressão "negra telefônica", para quem não conhece, é uma antiga forma de se referir a cor preto escuro, como nos antigos telefones, que hoje só podem ser encontrados em museus.

Uma forma de combater esse tipo de falácia é reescrever o argumento em uma forma padrão que demonstre bem a sua circularidade:

> *Em outras palavras, você está dizendo que se X é verdadeiro, então é porque X é verdadeiro.*

Argumentos circulares podem ser usados em seqüências maiores que confundem à primeira vista. O exemplo seguinte foi baseado em uma real discussão sobre a idéia de não se permitir homossexuais no Serviço Secreto Britânico:

> *Homossexuais não podem ser admitidos em cargos políticos do governo. Portanto, todos os homossexuais que estejam ocupando esses cargos, devem ser demitidos. Por causa disso, os homossexuais farão de tudo para esconder o seu segredo e dessa forma estarão suscetíveis à chantagem. Não podemos permitir pessoas no governo suscetíveis à chantagem. Por isso, homossexuais não podem ser admitidos para cargos críticos do governo.*

Nem é necessário analisar o corpo desse argumento – por si só, recheado de outros argumentos falaciosos – basta apenas observar a primeira e a última frases para notar que é circular, e portanto, inválido [confira Quadro "Problema"].

Uma outra situação comum, embora nem sempre constituindo um argumento, ocorre quan-do alguém tenta explicar um evento por sua definição:

> *Professor, o que é flutuar?*
>
> *É a propriedade dos objetos que não afundam na água.*

Problema – Outro problema desse argumento é relativo à suscetibilidade da chantagem. Pela lógica usada no argumento, pessoas com família e filhos também não poderiam ser contratadas, visto estarem igualmente à mercê de serem chantageadas por bandidos que seqüestrassem seus familiares. Portanto, homossexualidade não é o único critério que poderia impedir a contratação.

Alguns teóricos também consideram que a falácia *Clamando pela questão* ocorre quando se usa como premissa algo que seja tão ou mais questionável que a própria conclusão. Este exemplo mostra como isto se processa:

> *Alienígenas estão abduzindo mais e mais vítimas inocentes a cada dia. O governo certamente está ciente disso. Portanto, o governo está compactuando com os alienígenas.*

AD LOGICAM

Falácia da falácia

Esta falácia propõe que uma conclusão é falsa só porque foi anteriormente apresentada como resultado de um argumento falacioso. Se o argumento anterior foi falacioso, ainda assim *não* podemos deduzir *que a sua conclusão é falsa*: ela pode ser suportada por *um outro* argumento, mais bem sucedido.

> *Pedro: Simplifico a fração 16/64 desta forma: corto o seis do numerador com o seis do denominador e fico com ¼.*
>
> *Mário: Epa! Está errado! Você não pode cortar o seis em cima e embaixo.*
>
> *Pedro: O que? Você está querendo me dizer que 16/64 não é igual a ¼?.*

Pedro cometeu, em sua primeira frase, em um erro ao simplificar o seis em cima e embaixo. Mário alertou para o erro. Entretanto, ao falar isso, Mário teria que "provar" o seu contra-argumento, ou seja, ele teria que providenciar *suporte* para sua alegação de que a operação feita por Pedro é *incorreta*. Ele faria isto, por exemplo, mostrando que 168/16 não é igual a 18/1."

A falácia *Ad Logicam* está sendo cometida por Pedro em sua última intervenção, pois embora sua simplificação seja incorreta, o resultado final por ele obtido está – por coincidência – correto. Observe que, neste caso, se Mário não pudesse providenciar suporte para sua alegação, poderia perder o debate, pois nesse momento o encargo da prova mudaria de mãos. Como vimos, o encargo da prova fica sempre na mão de quem está *alegando* algo, e nesse momento foi Mário quem alegou que Pedro estava errado.

NON SEQUITUR

Não há implicação

Este tipo de falácia é um dos casos mais engraçados, pois representa em geral argumentos que têm um certo "cheiro de insanidade" ou, no mínimo, uma desculpa esfarrapada. O *Non Sequitur* ocorre quando não há conexão lógica entre as premissas e a conclusão. Todo argumento precisa que as premissas levem-nos a crer na veracidade da conclusão. Os argumentos que cometem o *Non Sequitur* falham nesse sentido. Pode até ser que a conclusão seja verdadeira, mas *não foi por causa* das premissas utilizadas."

> *Como os egípcios fizeram muitas escavações para construir suas pirâmides, devemos concluir que eram exímios paleontólogos.*

Nosso país irá prosperar, porque Deus é brasileiro

Este caso é ligeiramente mais complexo:

> *A Inteligência inata dos brasileiros é claramente maior agora do que há quarenta anos, já que durante esse período nosso índice de alfabetização de adultos cresceu muito, devido a programas como o Mobral.*

Inteligência inata é aquilo que *nasce* com o indivíduo, dependendo apenas de seu material genético. De que forma o Mobral poderia influenciar geneticamente os brasileiros?

> *Se Capitu não traiu Bentinho, então Machado de Assis é José de Alencar.*
> Dalton Trevisan, sobre polêmica acerca de Dom Casmurro (Stycer, 1996)

A frase acima é um claro *Non Sequitur*, embora possa parecer ter certo efeito ridicularizador em uma exposição que pretenda investigar a real situação da personagem Capitu no romance e Machado de Assis. Note, entretanto, que não tem a menor validade como argumento.

> *Protegendo os macacos, estaremos protegendo a nós mesmos, porque eles são os animais mais próximos do homem.*
> Brigitte Bardot, durante ECO-92 (Stycer 1996).

Para ser um pouco irônico, há como argumentar que, se isso fosse verdade, devemos iniciar prontamente a proteção dos ácaros, pois eles são mais próximos do homem. Temos que defender os outros animais, mas não através de argumentos como esse. Recentemente, Brigitte Bardot voltou à carga, usando novamente um *Non sequitur* para defender suas posições.

Comer carne de cachorro é como comer humanos.

O *Non Sequitur* é também uma das falácias preferidos dos políticos (talvez só perdendo para os *Ad hominems*):

> *As entranhas do poder nunca são bonitas quando expostas.*
> Eduardo Jorge Caldas Pereira, sobre as acusações de que teria articulado a liberação de verbas para a obra do TRT.

Exagerando um pouco

Se você ainda não entendeu o Non Sequitur, aposto que com esse exemplo vai entender:

> *Gatos gostam de leite, portanto David Hume foi um importante filósofo britânico.*

Gatos gostam de leite. David Hume foi, sim, um importante filósofo britânico. Mas o que tem um a ver com o outro. *Non Sequitur*!

Casos que podem ser corrigidos

Às vezes podemos proferir *Non Sequitur* quando interpretados de forma isolada, mas que passam a ser boas construções com a adição de algumas premissas. Veja este caso:

> *Esta refeição contém carne, portanto ela não deve comê-la.*

Um típico *Non Sequitur*, certo? Mas se adicionarmos a premissa "Ela é vegetariana", conseguimos corrigir nossa construção.

FALÁCIA DA EQUIVOCAÇÃO

Nesta falácia, usa-se uma palavra ou noção que possui dois sentidos diferentes. Em geral, durante a própria falácia usa-se ora um desses sentidos, ora o outro, tipicamente mudando de premissa para premissa ou de premissa para a conclusão.

> *Pessoas loucas são consideradas não responsáveis por suas ações. Seus péssimos hábitos ao dirigir mostram uma séria falta de responsabilidade, portanto você deve ser louco.*

Somente o homem é um animal racional. Nenhuma mulher é um homem, portanto, nenhuma mulher é racional.

Um elefante é um animal. Portanto, um elefante pequeno é um animal pequeno.

Jorge é um bom matemático, portanto, Jorge é uma boa pessoa.

Pessoas insanas não devem ser punidas, devem ser cuidadas em instituições apropriadas. Aquele seqüestrador ali cometeu um ato insano, portanto não deve ser punido.

Não sou projetada. A coxa é minha, o abdome também. Inclusive o peito é meu, eu comprei ele [sic].
Joana Prado (a Feiticeira) respondendo a críticas de que seu corpo é "turbinado"

A falácia ocorre também quando se apresentam palavras distintas (mas com mesmo significado) como se tivessem significados distintos.

Não vamos confundir propina com corrupção.
Vladimir Rushailo, ministro do interior da China.

ESPANTALHO

Straw man

A falácia do *Espantalho* é a tentativa de reconstrução do argumento oponente de forma diferente, mais fraca e não representativa da intenção original do argumentador. Em outras palavras, transforma-se o argumento original em um "espantalho" feito de palha e mais fácil de "pegar fogo". Essa versão reconstruída é em geral facilmente criticável e o oponente usa disso para seu proveito. É importante notar que existe uma diferença entre o *Espantalho* e o *Red Herring* (...). Neste último, *desvia-se* o assunto para outro lado. No *Espantalho*, o oponente critica o *seu próprio entendimento* do argumento, e não aquilo que foi colocado originalmente entre por nós.

A nova lei da Previdência deve ser aprovada por causa disto... e disto... e disto....

Deve ser óbvio concluir que a nova lei da Previdência Social nunca irá conseguir a utopia de prover assistência médica perfeita a todos da noite para o dia. Por isso, devemos rejeitar a proposta em discussão.

Esse argumento é um *Espantalho*, pois descaracterizou o argumento original (não apresentado aqui) transformando-o em algo mais fácil de ser criticado: a utopia de obter benefícios perfeitos para todos. Ao atacar essa idéia, se estaria cometendo a falácia *Straw Man*.

João: Eu acho que o capitalismo é bom porque ele incentiva as pessoas a trabalhar e a poupar.

José: Você acha que capitalismo é bom porque diz que a riqueza vem à mão de quem trabalha, mas isso é claramente falso, já que muitas pessoas ricas simplesmente herdam suas fortunas sem nunca trabalhar, por isso o capitalismo é um fracasso.

José acabou de construir um *Espantalho*, pois transformou o argumento de João na idéia de que herdeiros conseguem riquezas sem trabalhar e isso seria, na sua visão, um demérito do sistema capitalista capaz de aniquilar todas as outras vantagens. Mas José nada disse sobre o João *realmente* argumentou, a idéia de que o capitalismo incentiva o *trabalho* e a *poupança*.

Pai, você pode me comprar um Audi A4?

Filho, sinto muito, mas não tenho direito para isso.

Mãe, papai não quer me comprar um carro.

O filho desviou de assunto, afinal comprar um Audi A4 é muito diferente de "comprar um carro".

> *Maria: De acordo com as projeções estatísticas que apresentei, se não construirmos esta hidrelétrica no prazo de dez anos, não será possível atender à demanda crescente de energia elétrica de nosso país.*
>
> *Sônia: Você não se importa com a vida animal e a vegetal que serão perdidas com a represa, nem com as pessoas que terão de se mudar de suas fazendas por causa da inundação.*

A resposta de Sônia tem um "gostinho" de *Ad hominem*, pois acusa sua oponente de ser insensível aos efeitos colaterais que a hidrelétrica provocará. Mas ela também está *adulterando* a idéia proposta por Maria, que se vale de tendências de consumo de energia para projetar uma situação de calamidade futura. É necessário avaliar se a situação de racionamento de energia seria muito pior do que a desapropriação provocada pela hidrelétrica. Uma forma razoável de Sônia contra-argumentar seria apresentar dados – ou seja, evidências – que mostrem um benefício inferior do que o "preço" pago pela inundação e remoção dos moradores da área. Outra forma adequada de atacar o argumento de Maria seria demonstrar a inaceitabilidade de suas premissas apresentando, por exemplo, evidências em contrário ou problemas nas estatísticas usadas.

RED HERRING

Falácia da diversão
Missing the point
Ignoratio Elenchi
Conclusão irrelevante

O *Red Herring* [confira Quadro "Herring"] é a introdução de material irrelevante ao ponto de discussão, em geral com o objetivo de desviar o argumento para outra conclusão, muitas vezes mais fácil de ser combatida. Note que isto é relativamente diferente do que ocorre com o

Espantalho, no qual o argumento é deformado (enfraquecido) para depois ser atacado.

> **Herring** – Herring é um tipo de peixe de arenque (manjuba) que quando defumado apresenta coloração marrom-avermelhada e cheiro intenso. Em resumo, é um peixe colorido e fedido. É usado para desviar a atenção de cães de caça, no "esporte" de caça à raposa, como é hábito entre as raposas. Herring também é usado por fugitivos de prisões (pelo menos das inglesas...) para distrair os cães que os perseguem. Daí vem o nome da falácia, que consiste em desviar a atenção para outro tópico, diferente do que está sendo proposto no argumento. (...)

> *Você pode dizer que a pena de morte é ineficaz para combater o crime. Mas e quanto às vítimas do crime? Como você acha que ficam os familiares do vitimado, sabendo que aquele que o assassinou está sendo mantido em uma prisão às custas do dinheiro dos contribuintes, ou seja, dos próprios familiares da vítima? É justo que esses familiares paguem pelo sustento desse marginal?*

Neste exemplo de *Red Herring*, o argumentador utiliza-se de um sutil desvio de assunto até chegar a algo irrelevante, além de diferente da alegação inicial. Não é correto usar essa distorção para atacar o argumento original. Essa versão falsa do argumento pode, inclusive, *ser aceitável para o oponente*. Mas esse desvio deixa sem resposta a questão original.

> *Não acho que homens e mulheres devem ganhar o mesmo salário por funções iguais. Sou contra a igualdade entre os sexos. Em um shopping Center, imagine o que aconteceria se os banheiros fossem unissex: tanto homens quanto mulheres se sentiriam desconfortáveis. Você não acha que tenho razão?*
>
> *A discussão da proibição de fumantes em ambientes fechados não é oportuna. Todos nós desejamos melhorar a qualidade do ar que respiramos, mas não é justo que se faça isso com os*

> *fumantes se há coisas mais graves a atacar. A poluição do ar de nossa cidade é muito mais grave por causa dos automóveis que nela circulam. Seria muito mais importante concentrarmos nossos esforços no estabelecimento de mecanismos de redução da poluição de veículos automotores.*

O argumentador expôs um caso até mesmo relevante: devemos nos preocupar com a poluição automobilística. Mas isto *nada tem a ver* com a restrição do fumo em ambientes fechados, algo justificável por si só. Por isso, o argumento acima é um *Red Herring*, pois apela para a poluição automobilística para desviar a atenção do ponto central da questão.

O *Red Herring* também tem relação com a falácia *Ignoratio Elenchi* (ignorância da refutação), embora este termo possa ser usado para englobar outras falácias informais (apelo à pena, emoção, autoridade etc.). Em todos esses casos, usa-se um recurso inconveniente para desviar a atenção do suporte correto que a conclusão deveria ter.

DESCIDA ESCORREGADIA

Declive escorregadio
Slippery Slope
Falácia do dominó
Reductio Ad Absurdum

Nesta falácia, assume-se que uma pequena movimentação para uma direção em particular irá desencadear um processo irreversível e incontrolável de movimentações na mesma direção.

> *Sou contra a eutanásia, porque após aprovarmos essa prática nada nos deterá na trajetória para o assassinato e até mesmo o genocídio generalizado.*

Neste argumento, não há nenhuma razão para acreditar que aceitar a eutanásia irá deflagrar atitudes mais radicais de matança indiscriminada.

> *Hoje o Estado me obriga a usar cinto de segurança; amanhã vai me obrigar a fazer ginástica e me proibir de comer gordura, o que seria bom para o corpo, mas péssimo para as instituições.*
> Miguel Esteves Cardoso, escritor português (Stycer, 1996)

Nessa passagem, além da clara descida escorregadia, há um certo "gosto" de *Non Sequitur*: obrigar a usar o cinto tem pouco a ver com proibir a ingestão de gordura e isto afetando as "instituições".

> *Se legalizarmos a maconha, o próximo passo será a legalização da cocaína e logo depois da heroína e do LSD.*

Pode-se questionar a legalização da maconha, mas não através do uso deste argumento: ele pressupõe que uma liberada a primeira, as outras drogas decorreriam facilmente, o que não é óbvio.

A Descida Escorregadia baseia-se na idéia de que não se deveria dar esse primeiro passo porque ele deflagraria *necessariamente* todos os passos seguintes em direções mais radicais. É esse o problema principal desse argumento, ou seja, a proposição de que existe uma relação causal entre o primeiro passo e os seguintes.

Uma forma interessante de combater a Descida Escorregadia é pelo uso de um contra-exemplo irônico, mas que usa a mesma técnica:

> *Não acho que devemos fabricar pizzas muito gostosas, pois uma vez iniciado esse processo iríamos consumir cada vez mais pizza até ficarmos completamente obesos.*

POST HOC, ERGO PROPTER HOC

Antes disso, então por causa disso

Falácia da falsa causa
Non Causa Pro Causa

Nesta falácia, assume-se que por proceder um evento, este outro deve ser necessariamente a causa. À noite, segue-se o dia, mas não podemos dizer que a noite *provoca* o dia.

> *Tia Augusta caminhava à noite em torno do lago de sua fazenda e isto causou a remissão do câncer que a consumia.*
>
> *A União Soviética entrou em profundo colapso após ter institucionalizado o ateísmo. Devemos evitar o ateísmo a todo custo por essa razão.*
>
> *A guerra contra as drogas não vai dar certo, pois o problema real é a falta de emprego decente; as pessoas vendem drogas porque não conseguem dinheiro de outra forma.*
>
> *Desde que pintamos nosso quarto de verde, não consigo me livrar deste maldito resfriado. O verde deve ser uma cor que provoca essa reação em mim.*
>
> *A aptidão literária de nosso povo entrou em queda desde que a TV apareceu. A TV foi a maior causadora da falta de leitura de nosso povo.*

Um argumento como o acima pode até ter sua conclusão verdadeira – podemos, por um momento, aceitar considerar que houve uma queda na aptidão literária – mas a questão é que suas premissas não conseguem suportar essa conclusão, simplesmente porque elas relatam uma ocorrência que antecedeu o evento em questão. Pode ter havido diversas outras causas possíveis. Para exagerar um pouco esta falácia, veja este exemplo:

> *Mais pessoas morrem em hospitais do que em qualquer outro lugar. Portanto, internar-se em hospitais causa a morte.*

É óbvio que isso está errado, o tipo de suporte que a conclusão obtém das premissas é baseado apenas na procedência temporal, que é insuficiente para garantir a verdade.

Uma falácia associada a esta é a *Cum Hoc Ergo Propter Hoc* (também conhecida como falácia da variação concomitante). Nesta falácia, é dito que se dois eventos ocorrem ao mesmo tempo, então eles devem estar causalmente associados. Nesse caso, está-se evitando considerar outros fatores que podem estar em jogo.

AFIRMANDO O CONSEQÜENTE

Esta falácia tem a aparência de uma inferência logicamente válida, mas na realidade é inválida. É uma das falácias formais. O formato geral dessa falácia é este:

Se P então Q	
Ocorreu Q	**ERRADO!**
Então, P'	

[Confira Quadro "Plausível"]

Se seu carro ficar sem combustível, ele pára. Seu carro acabou de parar, portanto, ele está sem combustível.

Se você comprar um carro novo, sua conta bancária vai ficar negativa. Sua conta bancária está negativa, portanto você comprou um carro novo.

Se você cair na piscina, ficará todo molhado. Você está todo molhado, logo caiu na piscina.

Um caso mais gritante é este:

> *Se eu estou em Ribeirão Preto, então estou no Estado de São Paulo. Eu estou no Estado de São Paulo, portanto estou em Ribeirão Preto.*

O caso seguinte, que chega a ser engraçado, é representante não apenas da falácia que vimos, mas também possui uma certa dose de auto-engano (veja falácia da Esperança), pela qual, muitas vezes, nos deixamos arrebatar.

> *Se ela estiver secretamente apaixonada por mim e não quiser que seu atual namorado desconfie, então ela não irá responder às minhas cartas de amor. Ela não respondeu às minhas cartas, portanto concluo que ela está secretamente apaixonada por mim.*

Plausível – Note que embora afirmar o conseqüente seja logicamente inválido há, em alguns casos, certo ganho em se admitir que essa premissa ficou mais provável por causa disso. (...) Entretanto, isto não pode ser usado para suportar um bom argumento. A diferença é sutil e tem mais implicações do que parece. Há dois tipos de raciocínios que precisamos distinguir aqui: aquele do momento da *conjectura* – a formação de hipóteses, o pensamento criativo, a elaboração de alternativas, indução, etc. – e há o momento da *justificação* – suporte, formalização, fundamentação, verificação. Não parece correto fazer nosso pensamento se restringir a apenas uma dessas táticas sem que possamos usar a outra em casos apropriados. Um cientista (ou um detetive, um engenheiro, um médico, um advogado, etc.) precisa, em determinado momento, estabelecer certas *hipóteses plausíveis* acerca de uma questão misteriosa que o está ocupando. Nesse momento, não é muito conveniente buscar ou deixar limitar por rígidas estratégias formalizadoras. É necessário ter a mente aberta para que possam florescer diversas alternativas explicativas ou atos criativos, pois com problemas novos precisamos de soluções novas que podem não ser "deduzíveis" das soluções que temos para problemas antigos. Somente após esta fase e após ter selecionado as hipóteses mais plausíveis é que podemos iniciar a aplicação de métodos mais formais e rigorosos, pois neste momento estaremos mais interessados em obter solidez nas opções que consideramos mais apropriadas. Nossa proposta de observar a argumentação como auxiliar no *processo de desenvolvimento de*

conhecimento se encaixa neste esquema desde o início. Um argumento que vise explorar uma hipótese pode – na verdade, deve! – ser contradito por um outro que aponte eventuais falhas ou falácias que cometa. Longe de representar uma "perda" do debate – como é tradicionalmente visto por alguns teóricos da argumentação, sobretudo aqueles que querem privilegiar a retórica –, isto deve ser visto como uma *valiosa oportunidade* para elaborar ou descartar hipóteses, avaliando ou propondo novas idéias que consigam passar por esse primeiro teste. Assim, teremos uma oportunidade de progressivamente evoluir nosso pensar até eventualmente chegarmos a uma estrutura satisfatória.

NEGANDO O ANTECEDENTE

Esta é outra das falácias que tem origem em má interpretação de princípios lógicos simples. Portanto, é outra das falácias formais. Veja o formato geral:

Se P então Q	
Não ocorreu P	**ERRADO!**
Então, não ocorreu Q	

(...)

Se o preço das ações subir, você ficará rico. O preço das ações não subiu, portanto você não ficou rico'.

Posso ter recebido uma herança, ganhado na loteria, achado uma mala cheia de dinheiro, etc.

Se você adubar sua horta, ela ficará viçosa. Você não adubou sua horta, portanto ela não ficará viçosa.

Posso ter plantado em terra boa, um cavalo pode ter "feito umas coisas" em cima de minha horta, etc.

> *Se você cair na piscina,ficará todo molhado. Você não caiu na piscina, portanto não está todo molhado.*
>
> *Se a pena de morte detivesse os assassinos, então ela seria justificável. Como não detém os assassinos, ela não é justificável.*

O argumento acima não vale, pois pode ser que a pena de morte possa minorar os assassinos brutais ou então possa ser importante política em conjunto com outras medidas.

É preciso reparar, entretanto, que há *formas corretas* de usar essa estrutura. Isto corre quando usamos a construção "se e somente se" em vez de simplesmente "se". Um exemplo esclarece isso:

> *Se você comprar um bilhete da Loteria Federal, terá uma chance de ganhar no sorteio de amanhã. Você não comprou um bilhete, portanto não terá chance de ganhar.*

A construção "se e somente se" implícita no exemplo acima exclui outras hipóteses de obtermos a conclusão a partir de outras condições.

Atividade 4. Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido

2. Após a leitura do capítulo *A enciplopédia de falácias*, do livro *Pensamento crítico e argumentação sólida*, de Sergio Navega (2005), responda as perguntas abaixo acerca do núcleo de cada um dos tipos de falácias caracterizadas nesse capítulo. Evite, claro, reproduzir as informações que são apresentadas em tal capítulo.

a) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Clamando pela questão"?*

b) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Ad logicam"?*

c) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Non sequitur"?*

d) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Falácia da equivocação"?*

e) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Espantalho"?*

f) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Red herring"?*

g) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Descida escorregadia"?*

h) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Post Hoc, Ergo Propter Hoc - Antes disso, então por causa disso"?*

i) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Cum Hoc, Ergo Propter Hoc – falácia da variação concomitante" (no texto, este tipo de falácia é apresentada como uma variação da falácia "Post Hoc, Ergo Propter Hoc"?*

j) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Afirmando o Conseqüente"?*

k) *Qual é o tipo de erro que define as falácias denominadas "Negando o Antecedente"?*

Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC
Programa de Pós-graduação em Psicologia

CURSO AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES

Professor responsável: Gabriel Gomes de Luca

Unidade 29 (Em 12 de julho - em sala de aula)

AVALIAÇÃO DE FALÁCIAS DE DIFERENTES TIPOS

EXPLICITAR TIPOS ESPECÍFICOS DE ERROS APRESENTADOS EM *I.* FALÁCIAS QUE APRESENTAM EQUÍVOCOS NA RELAÇÃO ENTRE AS PREMISSAS E A CONCLUSÃO DE UM "ARGUMENTO", *II.* FALÁCIAS QUE CONSISTEM NA RECONSTRUÇÃO EQUIVOCADA DA VERSÃO ORIGINAL DE UM ARGUMENTO E *III.* FALÁCIAS QUE CONSISTEM EM RACIOCÍNIOS EQUIVOCADOS A RESPEITO DA DETERMINAÇÃO ENTRE EVENTOS OU FENÔMENOS

AVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ERROS DE RACIOCÍNIO APRESENTADOS EM UM DISCURSO REALIZADOS AO LONGO DO CURSO

Olá, Paula, Pedro, Patrícia e Priscila? Tudo bom com vocês? Chegamos ao último encontro de nosso Curso! Ao longo dele, caracterizamos no que consiste uma informação (por meio de sua função e dos tipos de discursos informativos) e um tipo específico de informação: os argumentos. Conferimos também diversos critérios para avaliar informações de diferentes tipos, argumentos e as premissas de um argumento. Há dois encontros, estamos caracterizando falácias de diferentes tipos. O objetivo de todas essas aprendizagens, claro, é aumentar a probabilidade de vocês serem capazes de avaliar informações de diferentes tipos e, conseqüentemente, serem menos ludibriados com informações pouco confiáveis e orientarem suas decisões e suas ações com base em informações as mais confiáveis possíveis. Esse objetivo, já adiantando, foi produzido ao longo do Curso. Ao longo dele, foi possível perceber o desenvolvimento de diversos comportamentos que passaram a ser apresentados com alto grau de sofisticação.

Mas ainda temos um pequeno caminho a trilhar. São dois os objetivos do encontro de hoje. O primeiro deles consiste em caracterizar outros tipos específicos de falácias além daqueles tipos que já caracterizamos. Do encontro passado para este, vocês fizeram alguns exercícios e leram um texto a respeito de falácias de três conjuntos distintos. Caracterizá-las constitui um dos objetivos do encontro de hoje. Outro objetivo, por sua vez, será concretizado por meio de uma atividade em que avaliaremos o quanto vocês conseguiram identificar erros de raciocínios em discursos. Vocês se lembram daqueles exercícios que, em geral, ficava no final das atividades a serem feitas em casa? É

o desempenho de vocês ao longo desses exercícios que iremos avaliar para concretizar o segundo objetivo do encontro de hoje. Ok?

Vamos conferir as atividades a serem feitas no encontro de hoje? São elas:

Atividade 1. Exame dos exercícios de revisão dos conceitos examinados ao longo do Curso (período previsto: das 19h10 às 19h30)

O primeiro exercício a ser realizado no encontro de hoje consistirá no exame dos "exercícios de revisão" que vocês fizeram do encontro passado para este. Cada uma de vocês recebeu, por via eletrônica, um conjunto de exercícios a realizar. É com base nesses exercícios que faremos a revisão dos conceitos que examinamos neste Curso. O conjunto de exercícios que cada uma recebeu correspondeu às características dos exercícios que realizou.

Desta vez, os conceitos que revisaremos serão "tipos de argumentos", "critérios para avaliar argumentos" e "critérios para avaliar as premissas de um argumento". Nós iremos avaliar os exercícios que vocês duas realizaram, considerando essa seqüência de "temas" que constituiu o nosso curso.

Atividade 2. Exame de exercícios: Refazer exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 19h30 às 19h55)

Voltemos a avaliar falácias de diferentes tipos. Do encontro passado para este, vocês ficaram por fazer a avaliação de diversas falácias. Elas constam nas **Atividades 6** da **Unidade 27**. A primeira falácia que constitui essa Atividade tem o seguinte início: *O diretor de uma escola justificando aos pais dos alunos o motivo do aumento na mensalidade cobrada na escola.*

Esta atividade consistirá no exame de **alguns** raciocínios apresentados nesses exercícios e, principalmente, na avaliação que vocês fizeram deles. Como sugestão, o procedimento será o seguinte: uma de vocês apresenta a avaliação que fez dos argumentos e os demais colegas e o professor complementam. Tal avaliação será examinada coletivamente.

Atividade 3. Exame de exercícios: Explicitação da característica nuclear dos tipos de falácias apresentadas no texto a ser lido (período previsto: das 19h55 às 20h30)

Do encontro passado para este, depois de vocês terem lido um texto a respeito de diversos tipos de falácia (*clamando pela questão, non sequitur, espantalho, red herring, descida escorregadia, variação concomitante, afirmando o conseqüente, negando o antecedente etc.)*, vocês responderam a algumas perguntas relativas ao tipo de erro que define cada um desses tipos de falácias (**Atividade 4** da **Unidade 28**). Que tipos de erros são esses? Explicitá-

los é um recurso (muito poderoso!) para aumentar a probabilidade de vocês identificarem ocorrências de falácias dos tipos que examinaram no texto lido.

O procedimento a ser realizado será o seguinte: um de vocês apresenta a resposta que construiu para as perguntas que constavam nos exercícios. Posteriormente, tais respostas serão examinadas coletivamente.

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos (período previsto: das 20h30 às 21h00)

Vamos verificar se vocês já conseguem identificar com maior tranqüilidade, após a leitura de um texto e a realização e correção de alguns exercícios relativos à avaliação de argumentos, falácias (a) que apresentam equívocos na relação entre as premissas e a conclusão de um "argumento"; (b) falácias que consistem na reconstrução equivocada da versão original de um argumento e (c) falácias que consistem em raciocínios equivocados a respeito da determinação entre eventos ou fenômenos

É essa pergunta que tentaremos responder por meio da segunda atividade do encontro de hoje. No Anexo 1 a este roteiro de trabalho (páginas 3 a 8), constam algumas falácias para serem avaliadas. Tentem identificar o erro específico que constitui cada tipo de falácia, fundamentem porque tal tipo de erro constitui um equívoco e, caso reconheçam o tipo de erro, indiquem o nome dela.

Após tal exercício, nós iremos avaliar a resolução deles.

Atividade 5. Avaliação dos exercícios de identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso realizados ao longo do curso (período previsto: das 21h00 às 21h30)

Ao longo deste Curso, vocês fizeram sete atividades daquelas em que precisaram identificar erros de raciocínio em discursos específicos. Vocês fizeram esse tipo de exercício em um (1) texto onde era descrita a coletiva de imprensa convocada por um prefeito que iria candidatar-se novamente à prefeitura; (2) em um debate na câmara dos deputados a respeito da idade penal; (3) em um papo constituído pela conversa entre duas professoras a respeito de uma turminha para lá de bagunceira; em uma (4) conversa de mesa de bar em que houve uma pequena confusão entre uma moça que estava incomodada com o fato de o rapaz ao seu lado estar fumando; em um (5) debate ocorrido na Câmara dos Deputados a respeito do novo Código Florestal Brasileiro; em uma (6) reportagem a respeito da sugestão de uma subcomissão do Senado que indicava a necessidade de proibição de propagandas de bebidas alcoólicas; e em uma (7) reportagem a respeito da Guerra Fiscal entre os estados brasileiros.

O professor entregará a vocês alguns registros do desempenho individual de vocês nesses exercícios. O desempenho do último exercício desse tipo que vocês realizaram será preenchido por vocês mesmos (é o exercício a respeito da *Guerra Fiscal*). A função dessa atividade consiste em vocês perceberam a evolução do próprio desempenho ao longo do Programa. Nessa atividade, poderemos também examinar esses exercícios, casos vocês queiram, ok?

Atividade 6. Avaliação das implicações do Curso e do próprio Curso (período previsto: das 21h30 às 21h45)

Ao final desta atividade, nós iremos conversar um pouco acerca do próprio Curso... sobre os aspectos positivos dele, seus aspectos negativos, aquilo que vocês identificam que poderia ter sido diferente, melhor, aquilo que foi ótimo, muito bom, bom, regular, ruim, péssimo... Faremos uma conversa a respeito da avaliação de vocês acerca do próprio Curso, enfim.

Por fim, faremos algumas combinações relacionadas ao final do Curso e ao encontro que teremos daqui a três meses, ok?

Priscila, Patrícia, Pedro e Paula, grande abraço,

Gabriel.

Anexo 1 (Unidade 29 - em 12 de julho - em sala de aula)

Nome: _____

Atividade 4. Novos exercícios – avaliação de argumentos

1. Abaixo, você encontra alguns "argumentos" (ou "raciocínios") apresentados por diferentes pessoas. Em cada um deles, consta uma frase que caracteriza o contexto no qual o argumento (ou o "raciocínio") foi apresentado. Leia com atenção os argumentos (ou "raciocínios") abaixo e avalie-os da seguinte maneira:

   1a. indique se os argumentos (ou "raciocínios") são confiáveis ou não;

   1.b. tanto no caso de você considerar o argumento (ou o "raciocínio") confiável ou não, **fundamente sua avaliação**;

   1.c. Para avaliação dos argumentos (ou "raciocínios"), é sugerido uso dos critérios para avaliar informações examinadas neste Curso e o possível conhecimento que você adquiriu acerca de falácias de diferentes tipos;

   1.d Caso você identifique o tipo de falácia, indique o nome do tipo de falácia.

a) *Dois amigos conversando sobre o fato de o ex-prefeito da cidade ser preso devido a acusação de desvio de verbas públicas.*

- Você realmente acha que o ex-prefeito deveria ter isso preso por essa acusação de desvio de verba?

- Claro! Ele deveria ter sido preso, sim. Uma pessoa sempre deve ser presa caso o juiz a condene como culpada. E o juiz o condenou o prefeito como culpado, não foi?

b) *Duas vizinhas conversam a respeito do desenvolvimento de uma das filhas (adolescente) de uma delas.*

- Sabe o que eu tenho percebido, a Carla está tão mais madura, não. No ano passado, ela não parecia assim. Parecia aquela típica "adolescente chata". Agora, não. Ela parece estar mais madura.

- Pois é, eu também concordo. Minha filha amadureceu muito. Foi por causa desse novo namoro aí que ela engatou... o Juliano, namorado dela, é um rapaz muito centrado, deve estar influenciado de monte.

c) *Dois amigos conversando a respeito de um casal de amigos que melhoraram muito sua relação afetiva após um período conturbado, repleto de brigas.*

- Você percebeu como o Fernando e a Luiza estão se dando bem? Eu já estava cansado daquelas briguinhas deles...

- Pois é, eles devem ter feito terapia de casal, sabe? Fazer terapia de casal melhora muito a relação.

e) *Durante almoço em um restaurante, dois colegas de trabalho conversam sobre o novo incentivo do Governo Federal às famílias de baixa renda.*

- Saiu uma reportagem ontem. O Governo Federal irá lançar um programa para distribuição de remédios contra diabetes e hipertensão para famílias de baixa renda.

- Mas esse Governo Federal, hein? Do jeito que a coisa anda, daqui a pouco, eles darão incentivos até para malandro comprar cachaça!

f)*Propaganda veiculada pelo Governo Federal em maio e junho de 2012 a respeito das melhorias da qualidade na Educação Superior do Brasil.*

- A Educação Superior no Brasil está melhorando muito. De acordo com informações do Ministério da Educação, desde 2008, anualmente três novas universidades federais são criadas. Nas universidades federais já existentes, a quantidade de vagas oferecidas anualmente também tem aumentado. E com o Programa REUNI, estão sendo concedidas bolsas de estudo para alunos estudarem em universidades particulares, aumentando ainda mais a quantidade de alunos cursando a universidade no Brasil.

g) *O pai e a mãe de um rapaz conversam a respeito do que fazer com a afta que seu filho está apresentando.*

- Você viu que o Marquinhos está com afta. Ele não pára de reclamar... O que é bom contra afta, hein?

- Contra afta? A melhor coisa é colocar sal de cozinha em cima dela. Eu sempre coloco sal em cima das aftas que eu tenho e logo, logo elas secam. É um santo remédio.

- Bom, então vou já chamar o Marquinhos e passar sal na afta dele. Tomara que seque logo mesmo.

h) *Após ser anunciado um novo corte no orçamento, um repórter perguntou ao então ministro da fazenda Antônio Palocci, a respeito da eficiência dos cortes feitos: "Ministro, os cortes no orçamento foram bem feitos?". O ministro respondeu:*

- Eu sou médico cirurgião. Médicos cirurgiões sabem realizar cortes bem feitos e precisos. Logo, os cortes no orçamento foram bem feitos.

i) *Dois colegas de profissão de uma empresa de Sistemas de Informação examinam qual sistema é melhor: o Google Chrome ou o Internet Explorer?*

- Eu não tenho dúvidas: o Google Chrome é muito melhor! É muito mais rápido e tem várias funções bem bacanas que o Internet Explorer não tem.

- Até parece... O Google Chrome é, claro, da Google. E essa empresa está se tornando um monopólio... está comprando tudo, Orkut, Youtube, um monte de coisa. Já tem 80% das informações mundiais. Tá louco!!!

l) *Semi-final da competição Libertadores da América! Dois amigos conversam acerca da possibilidade de vitória de Santos ou Corinthians.*

- Eu acho que o Santos ganha esse jogo. Está com o time muito bem montado e bem mais organizado que o do Corinthians. E além disso, o Neymar está batendo o maior bolão.

- É, mas você acha que o Santos sairá vitorioso dessa? Ora, o Neymar pode estar batendo um bolão, mas não é porque um time tem o Neymar que isso significa que ele vai ganhar, né?

l) *Em um ponto de ônibus, dois moradores de um bairro do Centro da cidade de São Paulo conversam a respeito das eleições para prefeito.*

- Pois é, eu sei de alguns candidatos... o José Serra, do PSDB, o Fernando Haddad, do PT e o Gabriel Chalita, do PMDB.

- Ah... mas no candidato do PT eu não voto. Sempre que o PT ganha uma eleição para a prefeitura, é a maior corrupção. Eu vou votar, portanto, ou no José Serra ou nesse candidato do PMDB. Tomara que um desses dois candidatos vença as eleições. Não quero mais saber de corrupção, não.

l) *Preparados para conferir a semi-final da competição Libertadores da América entre Santos e Corinthians, dois amigos conversam acerca da possibilidade de vitória de cada um dos times.*

- Eu acho que o Santos leva esse jogo. Está com o time muito bem montado e bem mais organizado que o do Corinthians.

- Até parece... ontem mesmo você implicou comigo porque eu disse que o Santos iria ganhar por causa do Neymar. E você mesmo me convenceu que o Neymar não é garantia de vitória. Por que agora eu vou acreditar em você, dizendo que quem leva esse jogo será o Santos?

APÊNDICE 7

SONDAS APLICADAS NO GRUPO PSICOLOGIA

SONDA 1 – Curso Psicologia

Anexo 2 (Unidade 1, em 22 de março de 2012 - em sala de aula)

Nome: _____

1. Leia o texto a seguir e:

1.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar,

1.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado no raciocínio equivocado,

1.c) descreva o erro apresentado e

1.d) caso você conhecer, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Prefeito será candidato à reeleição

2012 é ano bissexto, de Olimpíadas e de eleições para prefeito e para vereadores. E as peças já estão sendo movimentadas em diversas cidades do país para composição das chapas para prefeitura. Na cidade de Santa Cecília do Sul, o prefeito da cidade convocou a imprensa na tarde de ontem para confirmar sua candidatura à reeleição. Na coletiva, o prefeito aproveitou para fazer um balanço de seus três anos e três meses de governo à frente do poder executivo da cidade.

Após a divulgação de sua candidatura à reeleição, o prefeito foi aplaudido de pé por parte dos participantes da coletiva. Mas opositores e os repórteres presentes mantiveram-se em silêncio e foram mais comedidos. Houve aplausos também quando Marco Valheiros, líder governista na câmara de vereadores fez um discurso apresentando índices técnicos. "O prefeito merece continuar, para o bem da cidade! Desde que se tornou prefeito, a cidade só anda para frente. A quantidade de pobres na cidade diminuiu de 8% para 5%. A renda per capita *dos habitantes também melhorou. Antes de seu mandado, era de R$ 1695,00 mensais. Atualmente, é de R$ 1879,00". "Viva o prefeito!!!", bradou por fim seu correligionário, sob aplausos do público presente.*

Questionado a respeito de denúncias de corrupção envolvendo a secretaria de transportes da cidade, o prefeito destacou que as denúncias têm motivação política. "Esses casos de denúncia são pura calúnia. Quem as apresentou foram os vereadores Antônio de Celso Freitas e Ricardo Barbosa, dois vereadores de um partido que fazem oposição à atual gestão da prefeitura e que estão de olho nela: ambos têm planos para serem prefeitos dessa cidade".

Um dos momentos mais tensos da coletiva foi quando diversos repórteres questionaram a decisão do prefeito de privatizar o serviço de distribuição de água na cidade. Um dos repórteres destacou que essa foi uma das ações menos benéfica da prefeitura à população, uma vez que o preço desse serviço aumentou, mas sua qualidade diminuiu. "A política, assim como a vida de qualquer pessoa, é feita de erros e acertos. Quando alguém acerta, é só ir adiante. Quando erra, é preciso refletir sobre o que fazer. Mas jamais arrepender-se. Para administrar uma cidade, um prefeito precisa olhar para frente, para o futuro", respondeu o prefeito.

Carlos Saldanha, repórter da Gazeta da Cidade questionou o prefeito acerca do novo sistema de transporte coletivo, onde diversos trabalhadores foram demitidos e, em seus lugares, foram contratados trabalhadores terceirizados. O prefeito rebateu: "A administração dos serviços de transporte coletivo na cidade precisava ser reestruturada. Desde a década de 70, não havia sido feita uma reestruturação nessa área da cidade. O novo programa de administração só trouxe e só trará vantagens, para os trabalhadores do serviço de transporte e para a população".

A coletiva da imprensa terminou quando o prefeito foi questionado acerca dos motivos que ele mereceria continuar. "É necessário que um bom prefeito continue administrando a cidade, porque uma boa gestão municipal merece continuar seus trabalhos".

O primeiro turno das eleições municipais ocorrerá no dia 7 de outubro. Para cidades com mais de 200 mil habitantes, o segundo turno ocorrerá no dia 28 e outubro.

Sonda 2 – Curso de Psicologia

Anexo 1 - Unidade 4 (De 29 de março a 12 de abril de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 5: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

7. Temas polêmicos como "eutanásia", "futebol", "descriminalização ou legalização das drogas", assuntos que envolvem mudanças em valores sociais etc. tendem a produzir, em geral, discussões acirradas. Entretanto, tais discussões nem sempre constituem um "primor" em relação aos raciocínios apresentados pelos debatedores. Abaixo, você encontra um texto em que discussões como essas podem ser observadas. Leia o texto (fictício) a seguir e:

   7.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar;

   7.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

   7.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

   7.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

   Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha para responder a tais questões.

Redução da idade penal – avanço ou retrocesso?

A idade penal consiste na idade mínima na qual um indivíduo é juridicamente responsável por seus atos e, portanto, pode ser preso caso pratique algum crime. No Brasil, a idade penal é de 18 anos. Antes disso, nenhum jovem pode ser preso. Mas há uma discussão a

respeito disso: deve a idade penal permanecer aos 18 anos? Ou ela deve ser diminuída para 16 anos?

A redução da idade penal de 18 para 16 anos foi discutida recentemente no Congresso Nacional, após uma solicitação feita pelo líder da bancada governista. As opiniões foram as mais divergentes possíveis e nenhuma decisão a respeito do tema discutido foi tomada.

Uma das opiniões mais firmes foi a do deputado Roberto Anhangüera: "Estão equivocados os argumentos que indicam a necessidade de reduzir a idade penal. No Código penal brasileiro, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, está muito claro que a idade penal é de 18 anos. Por que mudar isso agora?"

A opinião apresentada pelo deputado foi rapidamente rechaçada por Paulo Rodrigues, da bancada governista: "O senhor está equivocado, senhor deputado. O senhor só é a favor da manutenção da idade penal em 18 anos por que faz parte desse partido esquerdista, que sempre tende a proteger os meliantes e os desocupados".

A partir desse momento, os argumentos favoráveis à redução da idade penal ganharam voz no Congresso Nacional. Gilberto Fernandes, por exemplo, destacou: "Devemos, sim, reduzir a idade penal de 18 para 16 anos. Na Rússia, após a diminuição da idade penal de 18 para 15 anos, a quantidade de assaltos praticados por jovens dessa faixa etária diminui em mais de 20%".

Com evidentes sinais de nervosismo, Ricardo Feltrin foi enfático: "A idade penal não deve ser diminuída. Para isso, cito pesquisa recente realizada pelo Instituto CNT Sensus. De acordo com tal pesquisa, 65% dos brasileiros são contrários à redução da idade penal. Por que, então, irmos contra a opinião pública brasileira?"

O argumento apresentado por ele foi reforçado pela opinião de Francisco Souza: "Concordo com o senhor, deputado Ricardo Feltrin: no Brasil, a idade penal não deve ser diminuída. Se for diminuída, em breve estaremos discutindo neste plenário a liberação do trabalho infantil e a pena de morte para jovens que cometem crimes."

Após tal discussão, a sessão plenária foi encerrada sem que os deputados chegassem a um consenso.

SONDA 3 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 10 - de 26 de abril a 3 de maio - em "casa")

Nome: _____

Atividade 3: Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir e:

3.a) circule os raciocínios equivocados que você identificar;

3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha para responder a tais questões.

Será que essa turma tem jeito?

Era o finalzinho do segundo mês de aula na Escola Presidente Dutra, uma escola com turmas do ensino infantil, médio e fundamental. Raquel e Carminha eram duas professoras de Matemática dessa escola. Raquel lecionava na sexta série. Carminha, na oitava. Ambas eram muito dedicadas, mas ultimamente Raquel estava desanimada com seus alunos. A bagunça era demais... e a

dedicação de menos! Principalmente na 6ª. série B, que já estava sendo considerada a turma dos "bagunceiros".

Na final de mais uma estafante semana de trabalho, Raquel e Carminha saíam da escola conversando sobre seu trabalho, mas, principalmente, sobre os alunos. Raquel desabafava:

Raquel – Carminha, não sei mais o que eu faço com a turma da 6ª. B. Naquela sala só tem alunos bagunceiros. Que não querem nada com nada. Às vezes, sinto vontade de chorar quando entro naquela sala. Nas duas aulas que lecionei nessa turma nessa semana, percebi diversos alunos cometendo bullying com uma menina. Foi de dar pena.

Carminha – Nossa, Raquel, e o que é que você fez?

Raquel – Ora, mas não há o que fazer contra isso. Parece que faz parte da natureza do ser humano, principalmente desses jovens, agredirem uns aos outros. Parece que quanto mais mal fazem aos outros, mais felizes eles ficam.

Carminha – Olha, Raquel. Eu estou dando aula para a Aninha, uma menina muito estudiosa. Ela me disse hoje mesmo que seu

irmão menor, o Ricardo, está na sexta série. Será que ele está nessa turma bagunceira?

Raquel – Hum... não lembro de nenhum aluno meu que se chama Ricardo, Carminha. Mas uma coisa eu sei, se esse Ricardo estiver estudando nessa sala, na 6ª. B, deve ser um aluno muito bagunceiro, viu? Essa é a turma mais "atentada" que eu já vi.

Carminha – Mas você já tentou alguma coisa para ver se os alunos se dedicam aos estudos, Raquel? Sei lá, às vezes vale a pena conversar com os alunos, ver o que eles gostam de estudar...

Raquel – Imagine, Carminha. Eu já sou professora há mais de 20 anos. E nunca vi algum professor me provar que tenha conseguido fazer uma turma bagunceira ficar estudiosa. Não se tem o que fazer, não.

Carminha – Você já falou a respeito dessa turma com a diretora?

Raquel – Bom, com a diretora, não. Só com a coordenadora pedagógica. Ela sugeriu que eu dê trabalhos cada vez mais

difíceis para os alunos dessa turma. Só assim para eles começarem a estudar.

Carminha – E será que vai dar certo, Raquel?

Raquel – Claro, foi a coordenadora pedagógica que disse. E ela, você sabe, é uma ótima profissional.

Carminha – E como é que vão as notas dos alunos dessa turma, Raquel?

Raquel – De mal a pior, Carminha. A luz no fim de túnel foi o Cláudio. A gente sabe: quando um aluno se dedica a estudar, ele começa a tirar notas boas. Eu já fiz três provas com essa turma. Na primeira, esse Cláudio tirou nota 3,5. Na segunda prova, ele tirou 4,00. Na última, tirou 8,5. Ele deve ter estudado um monte para essa prova.

Carminha – Ah, então pelo menos essa turma tem um bom aluno, Raquel. Eu torço para que os demais se espelhem nele... disse Carminha, chateada por sua colega de trabalho. Mas também aliviada por estar lecionando para turmas menos bagunceiras e mais dedicadas.

SONDA 4 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 14 - de 10 a 17 de maio de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 6. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

5. Leia o texto a seguir e:

5.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

5.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

5.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

5.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha e o espaço em branco da próxima página para responder a tais questões.

Apague seu cigarro, por favor. Ah... não apago, não!

Era uma noite de sexta-feira. Bianca e Renata, duas amigas de longa data, saíram para conversar em um bar próximo a casa delas. Conhecedoras do local, foram direto à varanda, que possuía uma bonita vista para uma das praças da cidade. Chamaram o garçom, fizeram seu pedido e começaram a jogar conversa fora. Foi quando Bianca percebeu que o rapaz da mesa ao lado acendeu um cigarro.

Incomodada, Bianca não deixou barato:

Bianca: "Com licença, 'seu moço'. Você poderia apagar seu cigarro que ele está nos incomodando. Você não sabia que aqui na cidade, é proibido fumar em locais públicos?"

Rapaz: "Ué, não sei que porque eu devo apagar meu cigarro. Tem um monte de gente fumando por aqui. Olhe para aquelas mesas mais ali da ponta. Há diversas pessoas fumando ali. Por que você não vai falar com elas também?", reclamou o rapaz, pego de surpresa.

Bianca: "Ora, porque não é o cigarro delas que está nos incomodando. É o seu. Por isso, peço para você apagar seu cigarro, por favor."

Rapaz: "Moça, deixe-me pelo menos terminar este cigarro aqui...", disse o rapaz em mais uma tentativa.

Bianca: "Não deixo não. Aliás, fumar faz mal à saúde, viu?", fala Bianca, mais irritada e fazendo sinal para chamar o garçom.

Rapaz: "Faz mal nada. Meu tio está com 78 anos. Fumou a vida inteira e tem mais saúde que muito amigo dele que nunca fumou."

Bianca: "Desde quando fumar não faz mal? Fumar causa um monte de problema: infarto, diminui o condicionamento físico... Quem fuma tem mais câncer de pulmão, de garganta... eu, por exemplo, que não fumo, jamais terei esses tipos de câncer."

Rapaz: "Que isso, moça?! Você só diz isso porque não fuma. Se fumasse, sua opinião seria muito diferente", disse o rapaz, enquanto Renata conversava com o garçom. "Deixe-me terminar pelo menos esse cigarro...", insistiu o rapaz.

Garçom: "Senhor, você faria a gentileza de apagar seu cigarro? Este bar, mesmo nessa varanda, é inteiramente uma área para não-fumantes. Peço desculpas, mas caso você queira fumar, é necessário sair do bar."

Esbravecido, o rapaz comenta:

Rapaz: "É isso mesmo que vocês aqui deste bar querem?!?!? Se forem mandar todo mundo que estiver fumando aqui na varanda pra

fora, essa espelunca aqui vai à falência. É isso que vocês querem...!!!"

O rapaz dá ainda uma última tragada, antes de apagar seu cigarro e levantar-se. Renata e Bianca já conversavam animadas, esquecidas do irritado rapaz da mesa ao lado.

SONDA 5 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 18 - de 24 a 31 de maio de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 4. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir e:

3.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o verso da folha e, principalmente, o espaço entre as linhas do texto para responder a tais questões.

O novo Código Florestal Brasileiro... ou seria o novo Código do Agronegócio Brasileiro?

No ano de 2012, o Poder Legislativo Federal – a Câmara dos Deputados e o Senado Federal – estão avaliando o novo Código Florestal Brasileiro, que consiste na nova legislação que irá regulamentar o uso das terras no Brasil.

As opiniões a respeito do benefício que será produzido com o novo Código Florestal são as mais diversas. De um lado, estão os ecologistas, que criticam o novo Código, pois entenderem que ele permitirá o uso de diversos ecossistemas que estavam protegidos com o código em vigor. De outro lado, estão os ruralistas, setor da sociedade constituído por médios e grandes agricultores, que defendem que o atual Código Florestal é ultrapassado e argumentam considerando a necessidade de elevação da produção de alimentos.

A primeira versão do novo Código Florestal já foi aprovada na Câmara dos Deputados. Daí, seguiu para o Senado. E, por ter sofrido alterações em seu texto, precisa ser revisto novamente na Câmara dos Deputados. O debate a seguir, ocorrido na Câmara, envolveu deputados partidários e contrários ao novo Código Florestal.

A primeira deputada a manifestar-se foi uma deputada da bancada dos ecologistas: "Como é que podemos aprovar esse Código Florestal medonho? O Deputado Paulo Piau (PMDB-MG) é claramente apoiado por grandes latifundiários. E ele foi o relator do projeto!!! Seremos ingênuos o suficiente para aprovarmos um Código

Florestal orquestrado por quem tem interesse direto em derrubar nossas florestas?!?!?!

Também indignado, quem respondeu à deputada foi o deputado Carlos Pedroso, da bancada ruralista: "O novo Código Florestal Brasileiro deve ser aprovado, sim!!! O mundo precisa de mais alimentos e, para isso, existe a necessidade de maiores espaços para plantações. No ano passado, em 2011, a humanidade já chegou há 7 bilhões de indivíduos. Que alimentos haverá para todas essas pessoas? Pensem nas crianças do sertão brasileiro! Pensem nas crianças africanas! Deverão elas morrer de fome?".

Avaliando algumas das implicações do novo Código Florestal Brasileiro, o deputado Francisco Saldanha destacou: "Senhores deputados, avaliem o texto do Código Florestal com minúcia. Vejamos esses dados: a partir da aprovação do Novo Código Florestal, será possível que os proprietários de fazendas maiores que 10 hectares utilizem até 80% de seu território para agricultura ou pecuária. Antes, esse índice era de 50%. A diferença é de 30%.

Imaginem o Brasil com 30% a menos de suas florestas... precisamos derrubar o Código Florestal já!!!".

Quem respondeu ao deputado Francisco Saldanha foi o Deputado Joaquim Valadares: "Senhor deputado, vossa excelência está se exaltando. Tenha mais calma. O Senhor está dizendo que o novo Código Florestal Brasileiro permitirá a destruição das florestas brasileiras. Mas isso não é verdade. O Novo Código Florestal protege as matas ciliares, aquelas que ficam rente aos rios. Protege topos de morros. O Senhor precisa considerar esses aspectos também".

Tal resposta foi referendada pelo deputado Jorge Lima Júnior: "Os senhores deputados estão desconsiderando outros aspectos que também são importantes! Essa versão do Código Florestal já está sendo discutida aqui nesta casa [a Câmara dos Deputados], há 10 anos. Já passou pelas comissões de Constituição, Justiça e Cidadania. Pela Comissão de Agricultura e Meio Ambiente. O novo Código Florestal deve ser aprovado, sim!!!"

Dias depois dessa discussão, o novo Código Florestal Brasileiro foi novamente aprovado pela Câmara dos Deputados. Vitória da

bancada ruralista. Aos ecologistas, resta a esperança de que o novo Código Florestal Brasileiro seja total ou parcialmente vetado pela Presidente da República.

SONDA 6 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 22 - de 14 a 21 de junho de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

5. Leia o texto a seguir e:

5.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

5.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

5.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

5.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize, se necessário, o espaço entre as linhas e o espaço em branco da página 14 para responder a tais questões.

Publicidade de bebidas alcoólicas: proibir é uma solução?

Notícia apresentada em uma revista semanal em dezembro de 2011

A Comissão de Assuntos Sociais do Senado, criada no ano de 2011, conta com uma subcomissão específica para tratar de políticas contra o uso abusivo de drogas lícitas, como o álcool e o cigarro. Entre as medidas que estão sendo estudadas, estão a proibição da propaganda de bebidas alcoólicas e criação de instituições para

tratamento de viciados. Tais medidas serão apresentadas em um relatório a ser construído pela subcomissão. Algumas dessas medidas, já divulgadas, estão criando polêmicas.

Segundo Wellington Dias (PT-PI), presidente da subcomissão , apesar do aumento do consumo das drogas consideradas ilegais, o abuso do álcool é ainda mais preocupante. "A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que álcool é o mais grave dos problemas relacionados às drogas em todo o mundo e recomenda que todos os países possam adotar, até 2012, políticas para redução do consumo". A opinião de parlamentares e a opinião pública diverge sobre esse assunto.

Uma das pessoas entrevistadas para a reportagem foi João Albuquerque, empresário de Curitiba (PR). "Eu não concordo com a proibição de propaganda para bebidas alcoólicas. Propaganda de bebida sempre existiu, não faz sentido mudar isso agora", disse João, que destacou que outras medidas precisam ser adotadas para diminuir o consumo de álcool, como campanhas de conscientização.

O representante comercial, Carlos Rodrigues, de Santos (SP) também apresentou sua opinião à revista: "Proibir propaganda de bebida alcoólica? Que absurdo!!! Daqui a pouco, estarão proibindo o consumo de bebida alcoólica também". A opinião do representante comercial foi referendada por sua esposa, a professora Maria de Lourdes: "Se eu concordo com a proibição de propaganda de bebidas alcoólicas para a diminuição do consumo de bebidas? Não, não concordo. É como o Carlos disse... daqui a pouco estarão proibindo o consumo de bebidas. Imagine o que aconteceria... parece que esse tipo de proibição já aconteceu nos Estados Unidos e isso só aumentou o contrabando de bebidas. Então, para que implantar uma 'coisa' que só vai aumentar o contrabando de bebidas?".

A reportagem apurou que a polêmica chegou à Câmara dos Deputados. O deputado por São Paulo Adriano Rocha destacou que a proibição é um cerceamento de direitos ao cidadão, que tem o direito de, por meio de publicidade, ter mais recursos para decidir o tipo de bebida que consome. Sua opinião, entretanto, foi contestada pelo deputado Júlio Moraes, da Bahia: "É evidente que o deputado Adriano Rocha é contrário à proibição de propaganda de bebidas

alcoólicas. O berço eleitoral do deputado é a região de Ribeirão Preto, pólo produtor de cerveja. Claro que ele vai zelar pelos produtos de sua região. Seria estranho se ele fosse a favor da proibição".

O deputado, por sua vez, evitou ser explícito em sua opinião a respeito do tema. "Vamos esperar a subcomissão decidir o que fazer com as propagandas de bebidas alcoólicas. Se é ela quem está encarregada pela avaliação de assuntos relacionados ao consumo de drogas, é ela quem deve saber qual é a melhor medida a ser adotada. Pelo que eu fiquei sabendo, a subcomissão irá mesmo propor a proibição de propagandas. Se for assim, o melhor a ser feito é mesmo proibir propagandas de bebidas alcoólicas".

A subcomissão não tem prazo determinado para concluir o relatório onde deverá apresentar uma série de medidas para diminuir o consumo de drogas lícitas no Brasil.

SONDA 7 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 26 - de 28 de junho a 5 de julho de 2012 - em "casa")

Nome: _____

Atividade 5. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

3. Leia o texto a seguir, baseado em uma notícia da Revista Istoé de dezembro de 2001, e:

   3.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

   3.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

   3.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

   3.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

   Sugestão: Utilize o espaço entre as linhas do texto, o espaço da página 23 ou o verso das páginas para responder a tais questões.

Guerra fiscal: o valor do ICMS cobrado em portos deve ser decidido pelos estados ou pelo governo federal?

"Guerra fiscal" é o termo utilizado para fazer referência a práticas competitivas entre os estados de uma mesma federação. Isso estava acontecendo no Brasil até abril deste ano. Estados com populações e parques industriais menos desenvolvidos que os grandes

estados brasileiros (São Paulo e Rio de Janeiro) diminuíam a alíquota que cobravam do ICMS (Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias) conforme sua necessidade, aumentando suas receitas, mas viabilizando que o valor de certos produtos importados chegasse ao Brasil com valores menores que os mesmos produtos produzidos no Brasil. De um lado, estão opiniões que destacam que a "guerra fiscal" aumenta a rapidez da desindustrialização brasileira. De outro, estão as opiniões – vindas geralmente de estados que diminuem o ICMS para aumentar a circulação de produtos nesses estados – que defendem que os estados com parques industriais menos desenvolvidos não teriam arrecadação suficiente para cumprir suas metas orçamentárias (manutenção da máquina estatal e investimentos).

O ministro da fazenda Guido Mantega destaca que, por haver necessidade de uma reforma tributária no Brasil e considerando que a reforma tributária deve ser orquestrada pelo governo federal, a guerra fiscal dificulta qualquer ação na direção de uma reforma tributária, já que o valor da alíquota cobrada está sendo

decidido pelos estados brasileiros. O ministro tentou acalmar os "estados brasileiros": "A Guerra fiscal está aumentando o ritmo da desindustrialização no Brasil. Caso a guerra fiscal termine – e isso acontecerá com um valor de ICMS único, a ser decidido pelo governo federal – a desindustrialização no Brasil vai ter seu ritmo diminuído e, possivelmente, até acabar. E isso será bom para os estados brasileiros, que, tal como o Brasil, a desindustrialização em todos os entes da federação será diminuída e talvez até finalizada!".

O ministro Guido Mantega também examinou a crítica feita que alguns governadores de alguns estados – entre eles, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás – tem feito à equiparação da cobrança de ICMS nos estados brasileiros: "Eu conheço as críticas que o governador Raimundo Colombo fez à nova regra de equiparação do ICMS em 4%. Mas elas não são muito bem fundamentadas. Raimundo Colombo é contra a regra porque o estado de Santa Catarina é um daqueles que ganham com a guerra fiscal. É por isso que ele e os demais governadores fazem tal crítica".

O governador de outro estado que tem ganho com a guerra fiscal apresenta outros argumentos contra a equiparação do ICMS cobrado por produtos importados: "Em primeiro lugar, será um equívoco a implementação da equiparação do valor de impostos entre os entes da federação. Em uma pesquisa que saiu no mês passado, constou que 70% da população brasileira considera importante que cada estado brasileiro decida o valor dos impostos a serem cobrados de acordo com as particulares de cada estado da nação!".

Outro agente contrário à equiparação do valor do ICMS cobrado de maneira diferenciada pelos estados brasileiros é o diretor do Porto de Imbituba, senhor Carlos Antônio Ramos Zanetti: "A quantidade de produtos que tem sido comercializada no porto de Imbituba só tem aumentado devido à possibilidade do governo estadual determinar, ele próprio, o valor do ICMS cobrado em Santa Catarina. Se o valor do ICMS for decidido pelo governo federal e for o mesmo para todos os estados, isso diminuirá a quantidade de mercadorias que circulam no porto. E haverá pessoas desempregadas

para todos os lados aqui em Imbituba. Muitas delas tem famílias, filhos para alimentar! O que será dessas pessoas?".

Por sua vez, o deputado capixaba Milton Amílcar de Souza, de um partido de oposição ao governo federal, foi enfático ao criticar a equiparação do valor do ICMS cobrado pelos estados brasileiros. Quando questionado se concordava se a equiparação do valor do ICMS diminuiria o ritmo da desindustrialização no Brasil, ele respondeu: "É um erro equiparar a cobrança de ICMS!!! A questão é que qualquer governo, seja ele federal, estadual ou municipal, parece querer deixar uma grande marca como seu legado. É isso que o governo federal parece estar fazendo com e equiparação do ICMS... Quer deixar a reforma tributária como seu grande legado!".

Opiniões à parte, a equiparação de cobrança de ICMS foi implementada este ano no Brasil. Como forma de compensar as perdas em curto prazo de estados como Espírito Santo, Santa Catarina e Goiás, o ministro Guido Mantega assegurou crédito de R$ 7,5 bilhões para esses estados nos próximos anos.

Sonda 8 – Curso de Psicologia

Anexo 1 (Unidade 30 – De 12 a 20 de julho - em "casa")

Nome: _____

Atividade 1. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

1. Leia o texto a seguir e:

1.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

1.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

1.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

1.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize o espaço entre as linhas do texto ou o espaço da página 24 para responder a tais questões.

Mobilidade urbana: qual a melhor solução para esse eterno problema?

Na Rádio Cidade de Uberaba*, o apresentador Gentil Silva convidou algumas pessoas para avaliarem possíveis soluções para o trânsito da cidade. Um dos convidados foi Bruno Costa, coordenador do Movimento* Uberaba de duas rodas*, que tem um site de mesmo nome, Osni de Oliveira, líder das empresas de ônibus da cidade e Paulo Riggs, secretário de Obras da prefeitura de Uberaba. O debate*

entre os convidados "girou" em torno das possibilidades de ações para melhoria do trânsito.

Gentil Silva – apresentador: *Bom dia, ouvintes da Rádio* Cidade de Uberaba. *Hoje, vamos conversar sobre mobilidade urbana. Chamamos integrantes de alguns setores da sociedade para discutirmos possíveis soluções para o trânsito na cidade. Vamos conversar primeiro com Bruno Costa, do Movimento* Uberaba de duas rodas*, que, claro, considera a construção de ciclovias na cidade uma possível solução para o problema da mobilidade urbana. É isso mesmo, Bruno? Bom dia pra você e obrigado por aceitar nosso convite!*

Bruno Costa – Movimento Uberaba de duas rodas: *Bom dia, seu Gentil. Quem agradece o convite é o Movimento* Uberaba de duas rodas*! É isso mesmo que o senhor falou: a construção de ciclovias é uma alternativa que provavelmente melhoraria muito o trânsito da cidade. Uberaba é uma cidade plana e com um clima ameno, propícia para o uso de bicicletas. A construção de ciclovias é uma obra barata, principalmente se*

comparada com a duplicação de ruas, construção de corredores de ônibus e principalmente metrô. Fora que é um meio de transporte democrático: é o mais barato. E, além disso, faz bem à saúde, prevenindo diversos tipos de doenças, principalmente relativas ao alto índice de peso e ao sedentarismo. Mas, para dar certo, a construção de ciclovias precisa ser muito bem planejada e precisa ser acompanhado de diversas outras medidas. É necessário haver integração entre as ciclovias e é necessária a construção de bicicletários em estações de ônibus e em diferentes pontos da cidade, como no centro da cidade. Por isso, o Movimento Uberaba de duas rodas *considera que melhorar o trânsito de Uberaba implica na construção de ciclovias.*

Gentil Silva – apresentador: *É essa a sua opinião, senhor Osni de Oliveira? Bom dia para o senhor.*

Osni de Oliveira - líder das empresas de ônibus da cidade: *Bom dia, Gentil. É um prazer estar aqui na rádio* Cidade de Uberaba. *Então, Gentil, com todo respeito ao Bruno, mas essa não é*

minha opinião, não: a construção de ciclovias não deve ser a prioridade de uma cidade como Uberaba. Concordo com o Bruno quando ele destaca que a construção de ciclovias é uma obra barata comparada às outras obras que poderíamos fazer para melhorar o trânsito da cidade. Mas minha concordância pára por aí... para quê gastar dinheiro público com isso, em vez de gastar com outras obras que são ainda prioritárias, como a construção de corredores de ônibus, que melhorariam ainda mais o trânsito na cidade?

Gentil Silva – apresentador: *E qual é a opinião da prefeitura a respeito disso, senhor Paulo Riggs? Bom dia para o senhor!*

Paulo Riggs, secretário de Obras da prefeitura de Uberaba: *Bom dia, seu Gentil. Bom dia, Bruno, senhor Osni. Bom dia a todos os ouvintes. A visão da prefeitura acerca da melhoria do trânsito da cidade passa por diversas ações, que envolvem a construção do anel viário ao redor da cidade, diminuindo a quantidade de caminhões nas principais avenidas da cidade, e a construção de avenidas entre os bairros, a que chamamos "Avenidas*

transversais", evitando que as pessoas precisem necessariamente ir ao centro da cidade. A construção de ciclovias, discordando da opinião do Bruno, e indo ao encontro da opinião do Osni, infelizmente não está nos planos da prefeitura. Veja o caso da nossa vizinha, a cidade de Uberlândia, construiu 40km de ciclovias, mas os engarrafamentos na cidade não melhoraram. As ciclovias, nesse sentido, não melhoram o trânsito das cidades, não.

Osni de Oliveira - líder das empresas de ônibus da cidade: *Eu concordo... a construção de ciclovias é aquele tipo de obra que não resolve os problemas de mobilidade urbana. Pior: causa ainda mais problemas. Perde-se um espaço nas ruas da cidade. Vocês hão de concordar comigo: a solução para o trânsito da cidade envolve incentivos a meios de transportes de caráter popular, que sejam acessíveis e que possibilitem que várias pessoas se locomovam ao mesmo tempo. É por isso que a principal solução para o trânsito da cidade de Uberaba é o incentivo ao transporte coletivo.*

Gentil Silva – apresentador: *Bruno, você parece meio incomodado com as opiniões aqui apresentadas...*

Bruno Costa – Movimento Uberaba de duas rodas: *Sim, estou incomodado, sim. Parece que melhorar o trânsito da cidade envolve selecionar apenas uma opção: ou bicicleta ou ônibus ou avenidas em torno da cidade... Mas eu penso que a conjunção dessas medidas é que é o ideal. E estou aqui para destacar a necessidade de ciclovias, nada mais. Não estou dizendo que o incentivo ao transporte coletivo não deve ser feito...*

Osni de Oliveira - líder das empresas de ônibus da cidade: *É que infelizmente, Bruno, o orçamento da prefeitura não viabiliza realizar a construção de ciclovias, a construção de corredores de ônibus e a construção das Avenidas transversais. Nesse sentido, por que construir ciclovias... veja o que o Paulo Riggs colocou: em Uberlândia, além da construção de 40km de ciclovias não ter diminuído os congestionamentos na cidade, lá ainda houve um aumento na quantidade de mortes em*

acidentes após a construção das ciclovias, inclusive com acréscimo dos acidentes envolvendo ciclistas.

Gentil Silva – apresentador: *Senhores, infelizmente nosso programa está chegando ao fim. Você gostaria de dar mais uma opinião, senhor Paulo Riggs, que acabou falando pouco aqui em nossa entrevista.*

Paulo Riggs, secretário de Obras da prefeitura de Uberaba: *Sim, gostaria, sim. Gostaria de destacar que a prefeitura está empenhada em resolver os problemas de trânsito da cidade. E que estamos conscientes desse problema e estamos com a população, unidos na resolução desse problema. Por causa disso, temos certeza que esse problema será resolvido o mais brevemente possível! Muito obrigado pelo convite, seu Gentil, e muito obrigado aos ouvintes da rádio* Cidade de Uberaba.

Gentil Silva – apresentador: *É a rádio* Cidade de Uberaba *quem agradece. Obrigado também ao Bruno e ao senhor Osni de Oliveira. Bom dia a vocês e a todos os ouvintes!*

Sonda 9 – Curso de Psicologia

Nome: _____

Atividade 1. Identificação dos erros de raciocínio apresentados em um discurso

1. Leia o texto a seguir e:

1.a) circule os raciocínios equivocados (ou erros de raciocínio) que você identificar;

1.b) sublinhe o trecho que contém o erro apresentado em cada um dos raciocínios equivocados que você identificar;

1.c) descreva o motivo pelo qual eles constituem erros de raciocínio;

1.d) caso você conheça, indique o nome do tipo de erro apresentado.

Sugestão: Utilize o espaço entre as linhas do texto ou o verso das folhas para responder a tais questões.

Mensalão: opiniões pró e contra aquele que é dito o maior caso de corrupção da História do Brasil

O ano de 2012 no Brasil foi marcado por um fato ímpar pela sua raridade e abrangência: o julgamento do caso do *mensalão* pelo Superior Tribunal Federal (STF). O *mensalão* é o apelido atribuído ao suposto (suposto?) caso de corrupção ocorrido no primeiro mandato do ex-presidente Lula (2003-2006), do Partido dos Trabalhadores (PT), em que deputados da base aliada (partidos como PP e PL, por exemplo) recebiam dinheiro em troca de apoio político. Tal caso foi

denominado *mensalão*, pois tais deputados recebiam dinheiro mensalmente em troca de tal apoio. É comum ouvir que religião, futebol e política não se discute, mas o caso do *mensalão* e, principalmente, seu julgamento no STF foram dois dos assuntos mais discutidos do ano, no Brasil.

Não é possível avaliar o caso do *mensalão* e seu julgamento no STF como uma partida de futebol, com apenas dois lados. Havia, por exemplo, aqueles que até hoje dizem que o *mensalão* não existiu, é literalmente "intriga da oposição". Outras pessoas argumentam que o *mensalão* existiu e, pior, o ex-presidente sabia de tudo. Outros concordam que o *mensalão* é o maior caso de corrupção da história do Brasil, mas que seu julgamento foi marcado por vários problemas, tais como a condenação dos acusados sem as provas necessárias. Outros dizem: "isso é coisa da imprensa, querem desmoralizar o ex-presidente Lula". Enquanto outros: "o *mensalão* existiu, sim, mas não é o maior caso de corrupção da história do Brasil, a privataria tucana foi um atentado ainda maior!". E a discussão Brasil afora segue...

Para piorar a situação, o julgamento do *mensalão* no STF foi marcado para o dia 02 de agosto de 2012, dois meses antes das eleições municipais, o que deu ainda mais "pano pra manga"... "Isso é manobra para politizar o *mensalão* e fazer com que o PT saía enfraquecido das eleições municipais", diziam alguns... Uma das pessoas que se manifestou a respeito do julgamento do *mensalão* foi o presidente da Câmara dos Deputados, Marco Maia (PT-RS). Segundo reportagem publicada por Cristiane Jungblut em 18 de setembro de 2012[33], Marco Maia caracterizou o *mensalão* como uma grande falácia. As palavras do deputado foram: "Chamou-me muito a atenção o fato de voltar essa tese do *mensalão*. Acho isso tudo uma grande falácia. Não houve pagamentos mensais aos deputados do PT, que não tinham nenhuma necessidade de pagamento para votar com o governo [uma vez que já faziam parte do governo]. Há uma tentativa de reforçar uma coisa que não condiz com a realidade".

Segundo a mesma reportagem de Cristiane Jungblut, o presidente da Câmara dos Deputados, Marco Maia, também se manifestou a respeito de uma reportagem publicada na revista Veja

[33] http://oglobo.globo.com/pais/marco-maia-diz-que-esquema-do-mensalao-falacia-6127145

em que supostas declarações de Marcos Valério, um dos acusados (e condenados) do caso do *mensalão,* indicam que o ex-presidente Lula sabia e participou do esquema. A respeito disso, Marco Maia afirmou: "É outro absurdo. O advogado de Marcos Valério desmente, e a revista [Veja] mantém. Não há nenhum envolvimento do presidente Lula e essa tentativa de trazer o Lula para o debate é para criar clima de instabilidade. E não podemos deixar que isso aconteça, as eleições têm que transcorrer de forma normal - disse o petista, para quem há uma tentativa de afetar o processo eleitoral".

O Blog *Crítica Ácida*, por sua vez, entrevistou o senador Jair Andreatta (PT-PI) e o deputado Jorge Brandenburgo (PMDB-MG). Na entrevista realizada pelo site, ao ser questionado a respeito do fato de que o *mensalão* é o maior caso de corrupção da história do Brasil, Jair Andreatta responde: "Olhe, qual o problema do *mensalão*? A mídia está fazendo um estardalhaço em cima do *mensalão*. O candidato do PSDB à prefeitura de São Paulo, por exemplo, fazia referência a isso o tempo todo. *Mensalão* pra lá, *mensalão* pra cá... E ele dizia isso como meio para atacar o candidato petista à prefeitura da cidade de São Paulo. Mas o *mensalão* não é

petista. Pelo contrário. O DNA do *mensalão* é mineiro. Ele ocorreu em 1998, quando o governo de Minas Gerais era do PSDB".

Jorge Brandenburgo também foi questionado sobre a existência do esquema do *mensalão*. Ele responde "Olhe, está se fazendo muita balbúrdia a respeito do caso do *mensalão*. Mas há tanto problema no *mensalão*? Está certo, o que foi feito não é correto. Mas esse não será o primeiro nem o último caso de corrupção do Brasil, nem do mundo".

O debate a respeito do *mensalão* não é relacionado apenas à existência dele, aos motivos que levaram à sua denúncia ou ao fato do *mensalão* ter sido o maior caso de corrupção da história do Brasil. O julgamento das pessoas acusadas de terem participado desse esquema constitui um capítulo à parte. Parte desse capítulo foi capitaneado pelo embate travado pelos ministros do STF, Joaquim Barbosa e Ricardo Lewandowski. Enquanto Joaquim Barbosa argumentava, quase sempre, contra os acusados do caso do *mensalão*, Ricardo Lewandowski fazia vozes à falta de provas que incrimivam os réus. Enquanto a opinião pública brasileira chegou a tratar Joaquim Barbosa como um herói, há pessoas que criticam sua

atuação no julgamento do *mensalão*. Para Hipólito Damabert, presidente da Associação de Magistrados do Estado de São Paulo, a atuação do ministro Joaquim Barbosa foi teatral. "A atuação dele foi pura dramaturgia", disse Hipólito em entrevista ao canal Bandeirantes, "Ele julgava e condenava sem as provas necessárias e fundamentais para garantir um processo com lisura. E pior, parecia sempre observar a opinião pública brasileira para proferir seus votos, esquecendo-se que o papel de um ministro do STF não é a de ser popular ou fiel ao povo brasileiro, mas, sim, à Constituição Brasileira. À Carta Magna. Com os votos que o ministro Joaquim Barbosa tem proferido, parece se confirmar o boato de que ele está mesmo almejando algum cargo político, talvez de senador".

Será que o *mensalão* existiu? É intriga da oposição? Será o maior caso de corrupção da história do Brasil? Será que o STF agiu a partir dos procedimentos que lhe cabiam? São boas discussões a serem realizadas. Por ora, dos 38 acusados do caso do *mensalão*, 25 foram condenados por crimes como lavagem de dinheiro, formação de quadrilha, evasão de divisas, entre outros. Há penas que chegam a mais de 40 anos. Três deputados perderam automaticamente seu mandato. A revista *The Economist*, por exemplo, publicou

reportagem exaltando esses fatos[34]. Com o título de *Um cardápio mais saudável*, tal reportagem traz uma charge do ministro Joaquim Barbosa na frente do STF jogando fora uma pizza, referência ao fato do esquema do *mensalão* não ter acabado, como era comum na história do Brasil, sem a condenação dos acusados.

[34] http://oglobo.globo.com/pais/the-economist-elogia-stf-diz-que-mensalao-nao-acabou-em-pizza-7107211

APÊNDICE 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem como finalidade prestar esclarecimentos acerca da pesquisa intitulada *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*. Tal pesquisa consiste em parte dos requisitos para obtenção do título de doutor por Gabriel Gomes de Luca, aluno do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, e está sendo orientada pela Professora Dra. Olga Mitsue Kubo.

Tal pesquisa consiste na avaliação de um programa para ensinar comportamentos que compõem o processo que recebe o nome "avaliar a confiabilidade de informações", um processo pertinente para diversas ocasiões na vida de uma pessoa, tais como em contextos acadêmicos, profissionais e, inclusive, sociais. Sua participação nessa pesquisa é muito importante, mas a decisão em participar dela deve ser sua. Para avaliar, leia atentamente este documento. Nele, constam informações pertinentes a sua participação na pesquisa. Caso você decida não participar, isso não acarretará prejuízos de qualquer ordem a você. Caso decida participar, basta preencher este documento com os dados solicitados e assiná-lo. Em caso de dúvidas, você pode dirimi-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção e apoio.

Eu, _____, residente em _____,

portador da carteira de identidade de número _____, nascido em ____ / ____ / _____ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar classes de comportamentos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações*. Declaro que obtive todas as informações necessárias a respeito da pesquisa e estou ciente que:

a) Minha participação na pesquisa consistirá em participar de um Curso, a ser realizado nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, que consistirá na aplicação de um programa para ensinar comportamentos que compõem o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações" e na avaliação do grau de eficiência e eficácia das atividades constituintes do Curso.

b) O Curso será constituído por três tipos básicos de atividades: (1) 10 módulos presenciais de ensino ("aulas"), havendo possibilidade de aumento na quantidade de módulos, (2) atividades a serem realizadas entre os módulos e (3) uma atividade de *follow-up*, a ser realizada três meses após o término dos módulos presenciais.

c) Os módulos presenciais terão duração média de duas horas para cada um dos módulos. Os módulos serão semanais e seu horário será escolhido de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. Nesses módulos, será solicitado aos sujeitos da pesquisa a realização de exercícios e de "trabalhos acadêmicos" relacionados aos comportamentos que compõem o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações".

d) As atividades a serem realizadas entre os módulos do Curso consistirão em leituras de textos, exercícios ou outras tarefas a serem realizadas a respeito dos comportamentos que compõem o comportamento "avaliar a confiabilidade de informações". Tais tarefas não excederão três horas de atividade.

e) A atividade de *follow-up*, a ser realizada três meses após o término dos módulos presenciais, consistirá em atividades relacionadas a avaliação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Curso e a avaliação das decorrências da participação dos sujeitos no programa em suas vidas acadêmica, profis-

sional e social. Essas atividades são: uma entrevista, a ser realizada pelo pesquisador individualmente com cada um dos sujeitos da pesquisa; resolução de exercícios relacionados aos comportamentos que compõem o comportamento denominado "avaliar a confiabilidade de informações"; entrega de "trabalhos" acadêmicos que eles construíram para disciplinas do curso de graduação que participam.

f) Os módulos do Curso e a entrevista a ser realizada cerca de três meses após o término do Curso serão gravados. O acesso às informações obtidas a partir da participação dos sujeitos no Curso, da entrevista, dos trabalhos acadêmicos que serão entregues e dos exercícios que serão resolvidos será permitida apenas ao pesquisador responsável e à professora orientadora da pesquisa. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa terão suas identidades devidamente preservadas.

g) Os sujeitos da pesquisa poderão abster-se em participar da pesquisa, sem qualquer ônus, em qualquer etapa do Curso.

h) Os benefícios esperados com a participação na pesquisa consistem na provável aprendizagem dos comportamentos que compõe o comportamento denominado "avaliar a confiabilidade de informações". Para a comunidade em geral e para a comunidade científica, os benefícios da pesquisa consistirão em aumento na clareza a respeito dos comportamentos que compõem esse comportamento e na clareza acerca da eficiência e da eficácia das atividades e procedimentos do Curso.

i) Qualquer dúvida que os sujeitos da pesquisa tiverem acerca dela, eles podem solicitar esclarecimentos antes, durante e após sua participação no programa. Para isso, os sujeitos da pesquisa poderão entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (XX) XXXX-XXXX, de segunda a sexta, nos períodos matutino e vespertino. Também é possível fazer contato pelo *e-mail* < xxxxxxxxxxxxxx@xxxx.com >. Essas fontes de contato também podem ser utilizadas para os sujeitos da pesquisa retirarem seu consentimento em participar dela.

j) Os dados coletados serão utilizados para compor a tese de doutorado do responsável pela pesquisa, que será depositada

na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, e poderão ser encaminhados para publicação em revistas científicas nacionais ou internacionais, ou outros tipos de publicações.

Com base em todas as informações registradas nesse documento, declaro que li e compreendi o que será feito, e declaro que concordo em participar da pesquisa:

( ) participando das atividades do programa

( ) participando de entrevista, a ser realizada três meses após o término do programa

( ) entregando "trabalhos" acadêmicos ao pesquisador

( ) resolvendo exercícios dos comportamentos que compõe o comportamento denominado "avaliar a confiabilidade de informações", cerca de três meses após o término do programa

Obs: assinale com um "x" a(s) opção(s) com a qual(is) você concorda.

_____

Florianópolis, _____ / _____ / _____

Gabriel Gomes de Luca
Pesquisador
RG X.XXX.XXX SC

APÊNDICE 9

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE CONTINGÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA CLASSE GERAL "AVALIAR A CONFIABILIDADE DE INFORMAÇÕES"

Nome:

Data da entrevista:___ / ___ / 2012.

1. *Quais foram as implicações que a participação no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu, de forma geral, em sua vida?*
2. *Você percebe processos ou atividades que não fazia antes de sua participação no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" e que agora você costuma ou passou a fazer? Quais processos ou atividades são esses?*
3. *Quais foram as implicações que a sua participação no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu em sua vida acadêmica?*
4. *Quais foram as implicações que a sua participação no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu em sua vida social?*
5. *Quais foram as implicações que a sua participação no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" produziu em sua vida profissional?*
6. *Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao ler textos acadêmicos? Quais são essas contribuições?*
7. *Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em discussões ou conversas cotidianas? Quais são essas contribuições?*

8. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao construir argumentos? Quais são essas contribuições?

9. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao avaliar argumentos apresentados por outras pessoas? Quais são essas contribuições?

10. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao construir textos ou trabalhos acadêmicos? Quais são essas contribuições?

11. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao ler textos acadêmicos que outras pessoas ou autores construíram? Quais são essas contribuições?

12. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" em sala de aula? Quais são essas contribuições?

13. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao ler revistas ou jornais? Quais são essas contribuições?

14. Você percebe contribuições de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações" ao ver noticiários? Quais são essas contribuições?

15. Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como avaliações de professores, comentários de colegas, familiares etc.? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?

16. Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa "Avaliar a confiabilidade de informações"? Quais são essas contribuições?