ISSN: 1678-0655 n° 6

Mentes, Metáforas e Formação de Educadores: Alguns Rumos da Transformação Patológica

Renato A. Molina[1]

Resumo: Este trabalho procura examinar o "mentalismo" com base no Behaviorismo Radical. Entende-se que este conceito semeia o terreno para a noção de causalidade interna presente nos discursos filosóficos, psicológicos, médicos e educacionais. São apresentados os conceitos de figuração e processos sociais, elaborados pelo sociólogo alemão Norbert Elias. Examina-se o modo como estes conceitos podem interagir e assim tomar-se o primeiro (mentalismo) como resultado dos últimos (figuração e processos sociais). São apresentados elementos que vislumbram um ponto de transição entre o mental e interno até o discurso do patológico: a construção de metáforas.

Palavras-chave: mentalismo, behaviorismo radical, formação de educadores.

Abstract: This paper examines the "mentalism" on Radical Behaviorism bases. It is understood that this concept sow the ground for the notion of internal causality in this philosophical discourse, psychological, medical and educational. Presents concepts of figuration and social processes developed by the German sociologist Norbert Elias. It examines how these concepts can interact and thus make it the first (mentalism) as a result of recent (figuration and social processes). Show elements that envision a transition point between

1 Professor da Universidade de Cuiabá e aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT

the mental and internal to the discourse of pathology: the construction of metaphors.

Keywords: mentalism, radical behaviorism, training of educators.

INTRODUÇÃO

Este trabalho toma como ponto de partida as relações existentes entre o mentalismo e o internalismo. Neste sentido busca-se explorar as possíveis relações com a educação e com a formação de professores, pois, investiga-se como esta pode, através de um conjunto de processos sociais e conceitos que permanecem estabelecidos, autorizados e consagrados através da cultura, levar ao que aqui se chama de transformação patológica. Mais brevemente, busca-se estabelecer uma relação entre o modo como o mentalismo conduz ao internalismo e estes fornecem os subsídios para garantir os discursos médicos e psicológicos que atuam com caráter patológico.

Aparentemente, este problema se inicia através do exame de algumas das formas pelas quais uma cultura com caráter mentalista, ao criar interpretações e práticas internalistas, subjugam fatores relevantes relacionados às práticas de ensino e aprendizagem. Deste modo, parte-se do princípio – examinado por diversos outros autores – de que a cultura mentalista toma como origem dos problemas de aprendizagem aspectos que residem no interior do indivíduo, negligenciando assim, uma série de fatores contextuais, históricos ou mesmo de práticas pedagógicas atuantes dentro do ambiente escolar. Levanta-se a hipótese de que o problema tem início como prática cultural – dada a popularidade absoluta do conceito de mente e sua praticamente absoluta inquestionabilidade fora dos meios acadêmicos –, na formação de indivíduos e não obstante, na formação de professores. Suspeita-se que, com este movimento que coloca os problemas de aprendizagem dentro do indivíduo, surge a necessidade de diferenciá-lo ou ainda explicá-lo, desenvolvendo assim uma busca continua por sistemas de categorização que "justifiquem" as dificuldades de

ISSN: 1678-0655 n° 6

aprendizagem. Deste modo, trabalha-se com a hipótese de que a formação cultural de caráter mentalista é um dos fatores determinantes para a "transformação" de sujeitos normais em patológicos.

De certo modo, o problema parece não se caracterizar unicamente a partir dos conceitos que se referem ao patológico. Como proposto no início, o entendimento daquilo o que caracteriza o mentalismo pode levar a cabo o uso de muitos conceitos que, se não atuam como forma de instaurar o patológico, talvez contribuam com esta transição. Muitas metáforas sobre o "interno" são consagradas quando o assunto é aprendizagem. Dentre elas podem ser citadas algumas mencionadas por B. F. Skinner (1968-1975 e 1974-2002)[2], como crescimento ou desenvolvimento, aquisição, construção e armazenamento. Estas metáforas serão exploradas adiante neste texto.

As relações exploradas entre o mental, o interno e o modo como se estabelecem e se consagram em diferentes discursos precisam ser articulados. Neste sentido serão explorados alguns dos conceitos apresentados pelo sociólogo alemão Norbert Elias. O que nos faz buscar subsídios dentro da área da sociologia é o fato do movimento mentalista surgir nas concepções filosóficas há aproximadamente dois mil e quinhentos anos e ganhar força com as propostas cartesianas do Século XVII (Lampréia, 1992). Deste modo, parece razoável considerar que a "mente" ou pelo menos as ideias que existem acerca desta não existem *a priori*, mas passam, em um determinado momento da história da humanidade, a ser tomadas como agentes explicativos que caracterizam e mesmo distinguem o humano do não humano (Descartes, 1637-2006)[3]. Com a concepção cartesiana a mente – ou seu conceito e aqui sempre que se referir a esta será deste modo – e seus supostos produtos passam a compor a própria civilização, na medida em que a mente passa a ser tomada como instância privilegiada de razão, consciência e autocontrole. Os subsídios histórico-sociais que atribuem espaço de tamanho destaque à mente talvez possam ser encontrados na obra de Elias. Neste primeiro ensaio, tomar-se-á apenas

2 A primeira data refere-se à publicação original e a segunda à edição consultada.

3 *Idem*.

os conceitos de figuração e processos sociais como apresentados por Elias (1986) para tentar estabelecer uma possível relação entre estes e o mentalismo. Comecemos pelo primeiro.

MENTALISMO

Parece não haver, ao menos de imediato, um consenso acerca do conceito de mentalismo (Zílio e Carrara, 2008). De acordo com estes autores o mentalismo, quando definido na literatura behaviorista radical – filosofia da ciência que embasa o trabalho dos autores e também o texto aqui apresentado – se refere a qualquer enfoque psicológico, antropológico, sociológico ou filosófico que considere o "comportamento como resultado de processos e/ou agentes internos e /ou de outra natureza ou substância distinta daquela da conduta a ser explicada".

Outra definição, esta de caráter mais abrangente, é oferecida por Carvalho Neto (2001) em sua tese de doutorado. Diz o autor: "o conceito de mentalismo seria usado para designar um modo de explicar os eventos comportamentais a partir de agentes causais interiores. A explicação mentalista não estaria atrelada apenas a uma entidade interna cujo nome seria 'mente', mas em qualquer explicação do comportamento cuja natureza e função fossem a mesma, inclusive 'alma' e 'espírito'." Carvalho Neto fala em natureza e função do mentalismo, relacionando o aparecimento do mesmo seja a aspectos mentais ou psíquicos, sejam fisiológicos, conceituais ou mesmo a fatores não especificados (neste caso referindo-se a comportamentos quando tomados a partir de uma autodeterminação).

Definido aquilo o que aqui é entendido por mentalismo, apresenta-se uma breve exposição dos problemas potencialmente acarretados por este, o que permitirá o levantamento das questões finais quando os conceitos aqui apresentados forem relacionados à educação. Recorremos a Keat (1972, *apud* Zílio e Carrara, 2008) que apresenta algumas objeções ao mentalismo. De acordo com o autor, o mentalismo não oferece explicações sobre o comportamento; o mentalismo é uma má teoria científica; o mentalismo é incapaz de apresentar qualquer explicação sem cair no problema dos

ISSN: 1678-0655 n° 6

agentes internos; o mentalismo desvia o foco da psicologia do comportamento; o mentalismo sustenta uma ontologia dualista entre o mental e o físico.

Diante de tantas objeções parece pertinente indagar sobre o modo com que a teoria assume tamanha popularidade. Eis que a apresentação dos conceitos de Norbert Elias se torna fundamental para este entendimento.

FIGURAÇÃO

De acordo com Elias (1986-2006)[4] o conceito de figuração inclui expressamente os seres humanos em sua formação, pois apenas estes são capazes de formar figurações uns com os outros. Para este autor, os aprendizados desenvolvidos através das figurações dominantes se estabelecem como uma condição indispensável rumo à humanidade. Parece possível deste modo, afirmar que as figurações apresentadas por determinados membros de uma cultura fazem parte do processo de socialização do sujeito. Se considerarmos a observação do autor de que socialização e individualização são nomes diferentes para o mesmo processo, parece pertinente supor que diferentes figurações constituem o indivíduo.

Para apresentar a ideia de como o conceito de figuração auxilia no entendimento da popularidade das práticas mentalistas, recorremos a um breve trecho de Elias, diz o autor:

> "O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no

4 A primeira data se refere àquela em que o texto foi originalmente publicado enquanto a segunda é relacionada ao ano de publicação da obra *Escritos & Ensaios – Estado, processo, opinião pública*, com compilação de textos de Norbert Elias organizada pelos autores Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort, pela editora Jorge Zahar.

mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. Às quatro dimensões espaço-temporais indissoluvelmente ligadas se soma, no caso dos seres humanos, uma quinta, a dos *símbolos socialmente aprendidos*".

O trecho destacado no texto serve ao propósito de levantar a seguinte questão: seria a mente – e consequentemente todo o aparato a ela relacionado – um símbolo socialmente aprendido? Se partirmos do princípio de que o conceito de mente passa a fazer parte da história das ideias há dois mil e quinhentos anos aproximadamente, não estaremos falando de um enorme contingente de gerações sendo expostos a esta figuração, com os conhecimentos transmitidos pelas gerações anteriores e, portanto tendo a mente inserida em sua singularidade? Especialmente quando se consideram as figurações presentes no contexto escolar e educacional, é possível para o educador escapar desta figuração? Neste sentido, a mente e o mentalismo parecem constituir aquilo o que Elias chama de agrupamentos na forma de figurações específicas. Para explicar o modo como ocorre a solidificação de uma figuração, parece necessário recorrer ao conceito de *processos sociais* de Elias.

ISSN: 1678-0655 n° 6

PROCESSOS SOCIAIS

Opto aqui por recorrer diretamente ao conceito como apresentado por Elias (1986-2006), nas palavras do autor: "O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de *figurações* formadas pro seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas".

De muitas formas distintas torna-se possível relacionar o conceito como apresentado por Elias e a popularidade alcançada pelo mentalismo. Parece razoável supor o mentalismo como mobilizador de uma transformação ampla, ao menos quando se considera os seus subprodutos conceituais (razão, inteligência, memória e outros tantos). Ao menos seu impacto em termos de discurso e prática científica parece inquestionável a partir de Descartes (1637-2006). Ainda relacionando às características dos processos sociais citados por Elias, o conceito que aqui tem sua popularidade examinada é também contínuo, na medida em que gerou subprodutos a ele derivados (escolha, decisão, consciência, para citar mais alguns). Neste momento já é desnecessário caracterizar novamente a longa duração do termo.

Há uma característica acerca dos processos sociais citada por Elias ainda não abordada aqui. O autor afirma que é inerente às peculiaridades dos processos sociais que eles sejam bipolares, o que, neste caso, exigiria um confronto com posturas antimentalistas. Neste ponto, parece importante dizer que as propostas antimentalistas estão sim presentes, ainda que pareçam restritas ao meio acadêmico. É possível identificá-las em escritos de autores importantes como Rorty, Wittengstein, Habermas (citados por Trevisan, et AL, 2004) e Skinner (1968-1975)[5]. No entanto, a abordagem do tema por autores de renome parece não ter sido suficiente para popularizar a proposta. Os possíveis motivos para este fato são

5 Referência apenas à obra Tecnologia do Ensino, obra relacionada à educação, já que a postura antimentalista parece caracterizar toda a obra skinneriana. Como feito anteriormente, a primeira data se refere à publicação original e a segunda à edição consultada.

analisados em nossa conclusão, que permitirá ainda o levantamento de algumas questões acerca do impacto da preservação desta figuração em nossas práticas educacionais.

MENTE E METÁFORAS: O ESTABELECIMENTO DO CAMINHO QUE PERMITE A TRANSIÇÃO PARA O PATOLÓGICO

Ao tomar o comportamento como resultado de qualquer processo que ocorra no interior do organismo, certamente múltiplas variáveis que a ele se relacionam são negligenciadas. Este parece ser um dos argumentos centrais e mesmo caracterizadores da obra de B. F. Skinner como pode ser conferido em seu último texto, escrito em 1990. Ratifica esta afirmação o texto de Matos (2001) que, ao explicar o atributo "radical" à obra do autor, afirma que esta definição deve-se ao fato de sua obra negar enfaticamente a existência de qualquer atributo de caráter metafísico e aceitar, todo e qualquer fenômeno humano que caracteriza a interação deste com o ambiente como um fenômeno comportamental. Deste modo, Skinner toma o comportamento como raiz – seguindo a etimologia da palavra radical – e busca entendê-lo, sistematicamente, analisando as interações entre os sujeitos e os ambientes nos quais atuam. É este o ponto negligenciado pelo mentalismo. Nas palavras do autor (1974-2002), o triunfo do mentalismo se estabelece "quando não sabemos por que agimos, tendemos a inventar causas". Assim surgem algumas das metáforas que serão examinadas.

Skinner, ao longo de sua obra foi um criterioso analista da etimologia das palavras, buscando estabelecer a relação entre estas e o modo como o mentalismo se instaura na cultura e nas comunidades verbais. Desse modo, o autor se refere ao longo de sua obra a termos variados sobre o psiquismo remetendo-os à origem em que parecem subsidiar um caráter mental. Aqui, iremos nos ater apenas àqueles termos que apresentam uma relação direta com a educação, alguns deles apresentados pelo autor em sua obra Tecnologia de Ensino (1968-1975). De acordo com o autor (naquilo o que segue, sempre na obra já citada), algumas das metáforas

ISSN: 1678-0655 n° 6

mais comuns relacionadas à aprendizagem são: crescimento ou desenvolvimento, aquisição e construção. A análise destas pode ser interessante para a compreensão da transição.

A metáfora do crescimento ou desenvolvimento ocorre, de acordo com o autor, estabelecendo uma relação direta com a maturação e afirma que a mesma é convincente acima de tudo, nos primeiros anos. O estudo topográfico dos comportamentos que são típicos a cada idade parecem fomentar esta proposta. Skinner aponta sua crítica: "a metáfora atribui só um modesto papel ao professor, que 'não pode realmente ensinar, pode apenas ajudar o aluno a aprender'. Ensinar é *fomentar* ou *cultivar* a criança em crescimento, dar-lhe *exercícios* intelectuais, ou *orientá-la* no sentido horticultural de dirigir ou guiar seu crescimento" (itálicos no original). O caráter metafórico é denunciado quando o autor observa que o desenvolvimento dificilmente responderá por si só em relação a muitos aspectos que dependem, necessariamente, do ambiente, especialmente do ambiente cultural.

A ideia de aquisição ou apreensão também é alvo de crítica. Segundo a crítica direcionada: "O aluno aplicado *capta a estrutura* de fatos ou ideias. Se o aluno não for ágil, o professor o *impressiona* com os fatos, *incute* nele as ideias, ou *inculca* o bom gosto e o gosto de aprender" (itálicos no original). Vai além e expande a crítica a novas versões, afirmando que "em versão osmótica da metáfora de aquisição, o estudante *absorve* (no original) conhecimentos do mundo ao seu redor". Neste momento Skinner pode caracterizar os problemas que começam a incidir sobre as metáforas: a primeira – crescimento ou desenvolvimento – dá conta apenas da estrutura do comportamento, tomando-a como absoluta para o processo de aprendizagem; a segunda – aquisição – oferece subsídios apenas para o ambiente estimulante. De acordo com o autor, duas variáveis ainda são insuficientes para explicar o processo de aprendizagem. É enfático em seu comentário ao afirmar que "ninguém literalmente *cultiva* o comportamento de uma criança como se cultiva um jardim, nem *transmite* informação como se leva um recado" (itálicos no original).

A última das metáforas apresentadas em *Tecnologia do Ensino* é aquela que se refere à "construção". Como de costume, segue a crítica: "Neste sentido se diz que o professor informa o aluno, querendo dizer que seu comportamento ganha *forma* ou *molde*. Ensinar é edificar no sentido de

construir". O autor conclui sua análise sobre o tema, quando relacionada à educação, apontando sobre a difusão destas metáforas em nossa linguagem, o que torna quase impossível. Ele alerta para evitá-las em nossas discussões informais. Neste ponto, o autor relaciona suas propostas para a educação com as bases de sua filosofia da ciência. Assim, aponta que qualquer análise do intercâmbio entre um organismo e um ambiente deve evitar metáforas. E lembra o modo como o conhecimento sobre a aprendizagem tem se estabelecido considerando sempre todos os termos intercambiáveis sobre as quais ela ocorre, a saber: a ocasião em que o comportamento ocorre, o próprio comportamento e as consequências deste – aqui está a tríplice contingência, conceito fundamental em sua obra que fala sobre o modo como eventos ambientais e comportamentais apresentam relações de dependência.

Optou-se aqui por apresentar uma quarta metáfora, também concebida deste modo por Skinner, mas em obra diferente e que não trata diretamente de temas educacionais, mas de sua filosofia da ciência: Sobre o Behaviorismo (1974-2002). Incluí-la neste trabalho parece pertinente a um dos fatores que parecem permear mais fortemente o modo como as avaliações sobre a aprendizagem ocorrem em nossa cultura: a metáfora do "armazenamento". Skinner afirma que, por diversas razões, ao longo dos tempos, as pessoas passaram a fazer cópias do mundo que as cercam, bem como registros do que ocorreu nesse mundo. Mais recentemente, fotografias e arquivos digitais permitem, o tempo todo, que se faça alusão a uma ideia de armazenamento. As avaliações, provas, vestibulares e concursos partem sempre deste princípio: verificar a quantidade de informação "armazenada". Skinner argumenta que as contingências que afetam um organismo não são armazenadas por ele, pois elas nunca estão dentro dele. Elas simplesmente o modificam e, neste sentido, o que deve estar em jogo não é o que se lembra, mas aquilo o que se faz a partir daquela combinação entre evento e comportamento, estando a informação disponível ou não.

Estas quatro metáforas parecem suficientes para a construção do argumento sobre o modo como conduzem e instauram a compreensão de que a aprendizagem se relaciona ao interno, senão tão somente principalmente, ao longo de sucessivas gerações, se estabelecendo como um processo social em nossa cultura. Este é o ponto de transição, ou seja, se

ISSN: 1678-0655 n° 6

não 'adquire', não 'armazena', não 'desenvolve', não 'constrói'. Se o faz em um ritmo ou frequência diferente daquele que está presente "na média", é porque 'não aprende' e, ao não aprender, configura o diferente, precisa ser explicado, causas precisam ser encontradas e toda a concentração está concebida no interno, no mental. Parece difícil que a (suposta) explicação tome um rumo diferente. Hübner e Marinotti são contundentes em sua observação sobre o tema. Afirmam as autoras:

> "Muitas vezes se observa que diagnósticos que encaixem a criança em algum transtorno neurológico ou psiquiátrico funcionam como um pretexto para que as pessoas que a cercam se eximam de responsabilidade sobre seu desenvolvimento ou melhora... É como se, pelo fato de a criança apresentar algum comprometimento, ao qual se atribuiu um nome, colocasse sobre ela toda a responsabilidade de suas inadequações e fracassos e liberasse os que com ela interagem de proverem contingências mais adequadas ao seu desenvolvimento (exceto, talvez, iniciar tratamento medicamentoso). Entendido desta forma, o rótulo acaba contribuindo mais para que o problema persista ou se agrave do que para que seja minimizado."

CONCLUSÃO E QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO

Entre as diversas possibilidades para se compreender a primazia do mentalismo sobre os sistemas antimentalistas, Carvalho Neto (2001), apresenta algumas. De acordo com o autor, é comum que se recorra a explicações mentalistas e internalistas quando um determinado comportamento não pode ser explicado através de variáveis ambientais imediatas; o comportamento não apresenta uma explicação clara sem recorrer a um sistema interno que supostamente o explique; quando ocorre entre a causa (o evento ambiental) e o comportamento uma lacuna temporal que dificulta a relação entre as partes; tendências clínicas que levariam a uma busca por variáveis internas e fisiológicas para a explicação do comportamento; e

ISSN: 1678-0655 n° 6

por fim, a adoção de um modelo causal "animista" (atribuindo condição autônoma a agentes internos).

Deste modo, parece que muitos dos fatores relacionados à sobrevivência do mentalismo relacionam-se a pseudoexplicações imediatas, que se não explicam, ao menos causam a ilusão de explicar ou ainda a apresentar uma justificativa imediata e prontamente aceita para os comportamentos. Este talvez seja o fator que garante a sobrevivência mentalista como processo social.

Sobre o modo como um processo social é preservado, encerramos com as palavras de Elias, quando afirma que "a autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não humana". O trinômio sensações, pensamentos e ações parece mais facilmente compreensível enquanto efeito formador da figuração mentalista que foi e vem sendo preservada através das gerações. Mas, qual seria o impacto disso?

Eis que se torna possível o levantamento de algumas questões referentes ao impacto da figuração mentalista sobre as práticas educacionais vigentes. Por quanto tempo têm se buscado explicações para as dificuldades e fracassos de aprendizagem em componentes mentais ou internos? Quais os resultados obtidos após este (longo) tempo de investigação? Como toda a compreensão obtida acerca das dificuldades de aprendizagem – que desembocaram em sistemas categorizados e patologizantes – tem contribuído para uma reversão efetiva destas dificuldades ou mesmo para a construção de novas práticas? O movimento comum de se recorrer a uma explicação interna e mental quando o comportamento não apresenta uma causa precisamente identificável, clareia ou obscurece a investigação acerca das dificuldades de aprendizagem? Certamente este núcleo de questões não esgota a complexidade do tema.

Como dito anteriormente, não se tem aqui a pretensão de chegar a uma resposta para tais indagações. Espera-se, no entanto, que a reflexão acerca destes temas viabilize uma investigação mais profunda sobre um ponto antagônico ao processo social vigente, a saber, o mentalismo.

ISSN: 1678-0655 n° 6

REFERÊNCIAS

CARVALHO NETO, M. B. de. *B. F. Skinner e as explicações mentalistas para o comportamento: uma análise histórico-conceitual (1931-1959)*. Tese de doutorado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, 2001.

DESCARTES, Renée. *Discurso sobre o método*. Ed. Edipro. Tradução de Paulo M. de Oliveira. São Paulo-SP, 2006, 2. ed. Original publicado em 1637.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Organização e apresentação, Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort; tradução de textos em inglês, Sérgio Benevides; textos em alemão, Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês, João Carlos Pijnappel – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. *Revisitando diagnósticos clássicos relativos às dificuldades de aprendizagem.* Em Hübner, M. M. C; Marinotti, M. (Orgs.) Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições Recentes. Ed. Esetec. Santo André-SP, 2004.

LAMPRÉIA, C. *As propostas anti mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites*. Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do RJ, 1992.

MATOS, M. A. *Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical*. Em Rangé, B. (Org.) Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: Teoria, Prática e Aplicação a Problemas. Editorial Psy, Campinas-SP, 2001.

SKINNER, B. F. A Psicologia pode ser uma ciência da mente? *American Psychologist*, 45 (11), p. 1206-1210.

_____. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo-SP: Ed. Cultrix, 2002. Título original publicado em 1974.

_____. *Tecnologia do Ensino*. Editora Pedagógica e Universitária – EPU. São Paulo -SP, 1975. Obra original publicada em 1968.

TREVISAN, A. L. et al. *Filosofia da Educação a partir do diálogo contemporâneo entre analíticos e continentais.* Publicado em 2004. Disponível em: <http://www.abstracta.pro.br/revista/publicados/v1n1a7%20-%20vvaa%20-%20Filosofia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

ZÍLIO, D; CARRARA, K. *Mentalismo e explicação do comportamento: aspectos da crítica behaviorista radical à ciência cognitiva*. Acta Comportamentalista. v. 16, n. 3, p. 399-417, 2008.