



Estudo do tema “hábito” na teoria de Lev S. Vigotski

Study on “habit” in Lev S. Vygotsky’s theory

Ruben de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia
Brasil

Resumo

Este estudo teórico aborda o tema “Hábito” na ciência psicológica nas primeiras décadas do século XX, destacando a apropriação desse tema pela teoria do psicólogo russo Lev S. Vigotski. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica em textos de Vigotski e em literatura especializada da época, sobre o tema em foco, e se compõe de dois momentos inter-relacionados: primeiramente, identifica em manuais de psicologia e em teorias psicológicas do período, definição, natureza e papel do hábito no comportamento humano. Num segundo momento, analisa o tema na teoria de Vigotski e como esse tema se distingue em sua psicologia. Os dados indicaram que o tema “hábito” é um tópico significativo na teoria histórico-cultural e têm um lugar importante no projeto de psicologia de Vigotski, especialmente em sua explicação sobre educação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Palavras-chave: hábito; L. S. Vigotski; teoria histórico-cultural

Abstract

This study approaches “Habit” in the Psychological Science in the early twentieth century, emphasizing the appropriation of this issue by Russian psychologist Lev S. Vygotsky’s theory. This work results from a bibliographical research in texts of Vigotski and in specialized literature of the time, on the subject in focus, and consists of two interrelated moments: firstly, it identifies the definition, nature and role of “habit” in human behavior according to psychology textbooks, and psychological theories of the period as well. Secondly, it analyzes the theme in Vygotsky’s theory, and how this theme is distinguished in his psychology. Data indicated that the theme “habit” is a significant topic in the Historical-cultural theory, and that it has an important place in Vygotsky’s psychology project, especially in his explanation of education and development of higher mental functions.

Keywords: habit; historical-cultural theory; L. S. Vygotsky

Introdução

Hábito é considerado, na psicologia moderna, como um fator da atividade mental e de formação da conduta. Segundo Mouly (1993), hábitos se relacionam com padrões de comportamento aprendidos que, uma vez mantidos, dão estabilidade e permanência ao comportamento, podendo ser bons ou maus em seus motivos.

Esse tema está muito presente em discussões sobre o processo educativo, em livros de psicologia voltados para a educação, publicados nas primeiras décadas do século XX, sendo observado como um fator importante na formação do comportamento, discutindo-se o



hábito tanto no tocante à sua definição, natureza e formação, quanto no que poderia o educador influir na formação de hábitos em seus alunos, aperfeiçoados por meio de exercícios, de treinamento, de organização da conduta, no processo de aprendizagem.

Nesse período, a análise do hábito como um problema educativo, aponta para aspectos neurológicos e psicológicos em sua formação e orientação, incluindo estudos voltados para a psicologia comparada, envolvendo questões como a relação entre atos involuntários e voluntários, e investigações ligadas ao estudo dos reflexos, da atenção, da percepção, da memória, da aprendizagem, do desenvolvimento intelectual, da formação moral, da consciência, etc. Como um problema educacional, sua discussão também refletia um dos grandes problemas ou debates da história da educação, apontado por Manacorda (2010) como sendo a relação entre o natural e o ambiente (ou educação) no desenvolvimento do indivíduo.

Na Rússia, no contexto das mudanças ocorridas com a Revolução de 1917, tem início a construção de uma psicologia soviética, sendo um de seus desafios iniciais o enfrentamento entre escolas que defendiam a psicologia introspeccionista e escolas que afirmavam novos enfoques da psicologia objetivista ou reflexológica, antagônicas entre si. O primeiro grupo mantinha o foco na consciência como objeto de estudo psicológico, e o segundo grupo, liderado pelo neurologista Vladimir Bekhterev (1857-1927) e pelo fisiologista Ivan P. Pavlov (1894-1936), recusava o estudo de fenômenos subjetivos, definindo a psicologia como ciência do comportamento ou dos reflexos (Minick, 2002; Rivière, 2002).

Segundo Minick (2002) e Rivière (2002), nos primeiros anos da Revolução, o psicólogo russo Lev S. Vigotski (1896-1934) inicia seus trabalhos na psicologia, desenvolvendo estudos sobre a natureza do comportamento humano e a consciência, formulando uma teoria psicológica que se tornará uma importante força na psicologia soviética depois de 1924, procurando romper com as restrições dos grupos acima mencionados, apresentando uma alternativa materialista dialética ao estudo do problema da consciência. No decurso de sua obra, Vigotski desenvolve a teoria Histórico-Cultural, com a colaboração dos psicólogos Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979).

Nunes e Silveira (2011) comentam que Vigotski criticava o método da introspecção e a concepção de psiquismo como um conjunto de elementos isolados na investigação dos processos psicológicos humanos, propondo "a investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo da gênese (origem) do psiquismo, isto é, da dinâmica de sua constituição" (Nunes & Silveira, 2011, p. 104).

Dentre suas discussões centrais, a teoria histórico-cultural aborda o problema da relação entre o natural e o cultural no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pela via do domínio consciente dos meios culturais desenvolvidos pela humanidade. O tema hábito - sua definição, natureza e formação - entra nessa discussão.



Na formulação inicial da teoria histórico-cultural, Vigotski escreveu livros em coautoria com Luria: "Estudos sobre a história do comportamento" (Vygotsky & Luria, 1930/1996) e "O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança" (Vygotski & Luria, 1930/2007). A primeira obra compõem-se de 3 capítulos, sendo os 2 primeiros escritos por Vigotski, e o terceiro, escrito por Luria (Van der Veer & Valsiner, 2009). O termo hábito aparece no capítulo 3 (escrito por Luria), quando o autor comenta o desenvolvimento cultural como sendo um processo em que as capacidades naturais vão, gradativamente, assumindo novas habilidades, novas formas de comportamento, pela influência do uso de signos e de dispositivos culturais (meios indiretos). O argumento é de que o desenvolvimento das capacidades naturais em formas complexas de comportamento cultural, ou a integração cultural da criança, não se parece com um "trocar de roupas", mas, como um processo com profundas transformações qualitativas, acompanhada do desenvolvimento de mecanismos comportamentais específicos da vida psíquica, que resulta numa forma nova de adaptação ao ambiente. No entanto, curiosamente, compara o desenvolvimento cultural a uma forma especial de hábito, colocando que o comportamento da criança passa a ser reconstruído de um modo em que ela:

desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a impulsos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação" (Vigotski & Luria, 1930/1996, p. 180).

Na segunda obra citada (Vygotski & Luria, 1930/2007), produzida em sequência à primeira, é analisado o desenvolvimento das funções psíquicas, destacando-se sua natureza social e enfatizando-se a operação com signos, como instrumento psicológico e organizador da conduta. Nesse livro, ao discutirem o desenvolvimento de formas superiores da atividade prática da criança (ligada também ao problema da inteligência), os autores comentam a unidade entre desenvolvimento psíquico e atividade simbólica (a linha natural do desenvolvimento assumindo um caráter intelectual) colocando que esta unidade não é resultado, como defendiam os behavioristas, de adestramento ou hábito, ou produzida por uma súbita descoberta da criança, mas por mudanças qualitativas profundas no desenvolvimento psíquico. Nessa discussão, os autores são contrários à tese corrente de que as funções intelectuais superiores se desenvolviam como sendo o aperfeiçoamento de hábitos complexos, promovido durante seu treinamento. Para eles, o processo, de fato, transcorreria de modo distinto, colocando que a linha natural de desenvolvimento transforma-se em sistemas psíquicos mais complexos, em função da operação com signos.

Depois da morte de Vigotski (1934), Luria e Leontiev prosseguiram com suas próprias pesquisas, na neuropsicologia (Luria) e na Teoria da Atividade (Leontiev). Nesse momento



de suas obras, o tema hábito está presente, como fator biológico no desenvolvimento humano e na atividade mental.

Luria (1981) comenta hábito no campo da “habituação”: processo ligado ao desenvolvimento da primeira unidade funcional da organização cerebral, e relacionado a formas de ativação do comportamento em relação a mudanças nas condições ambientais. Partindo de contribuições de Pavlov sobre o reflexo de orientação, visto como base da atividade investigadora, Luria comenta que este reflexo está estreitamente ligado ao mecanismo da memória, considerando que cada resposta a uma nova situação vai requerer a comparação desse estímulo com o sistema de estímulos antigos, encontrados previamente, cuja comparação irá mostrar se um determinado estímulo é realmente novo, determinando um reflexo de orientação, ou se é um estímulo antigo, não requerendo, por isso, nenhuma reação especial do organismo. Para Luria (1981):

este é o único tipo de mecanismo que pode permitir um processo de ‘habituação’, no decurso do qual um estímulo apresentado reiteradamente perde a sua novidade e não mais se faz necessária uma mobilização especial do organismo por ocasião do seu aparecimento (p. 39).

Leontiev (1978) comenta o tema Hábito quando discute o desenvolvimento do psiquismo e o comportamento intelectual. Analisando o assunto a partir da atividade animal, examina como o reflexo se forma no decurso dessa atividade (e o seu significado biológico) diante de um obstáculo ou dificuldade, e as funções motrizes que permitem essa atividade, requeridas pela complexidade das exigências de vida do animal num ambiente (ou suas condições naturais de existência). Nesse processo formam-se hábitos, considerados como operações fixadas a partir de elementos motores, sendo sua base fisiológica a formação e fixação de ligações corticais, em que se tem também a participação da memória e da discriminação dos estímulos. No caso, Leontiev coloca que o comportamento de animais superiores distingue-se na medida em que, diante de um obstáculo ou dificuldade, a atividade intelectual desses animais tem a particularidade de ser um processo que prepara a possibilidade de se realizar este ou aquele hábito. Este seria um modo complexo de atividade intelectual, de procedimento, envolvendo o aumento da atividade motriz.

Leontiev (1978) coloca que o intelecto humano se distingue dos animais, pela consciência, comentando que no homem o comportamento intelectual tem uma estrutura bem mais complexa, abrindo novas possibilidades de atividade, sendo capaz de pensar sobre as condições em que as ações se dão. Para esse autor, enquanto que na atividade animal prevalecem necessidades biológicas e instintivas, e sempre dentro desses limites, no homem o diferencial é a consciência, em que a realidade pode ser destacada das relações entre ela e o sujeito, sendo o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, uma de suas principais condições de surgimento.



No entanto, com relação aos livros em coautoria com Luria, Van der Veer e Valsiner (2009) colocam que uma análise mais completa e mais detalhada da teoria histórico-cultural, será escrita por Vigotski entre 1929 e 1931, na obra intitulada “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, como uma nova tentativa de formular as perspectivas descritas nos livros citados, com o diferencial de apresentar novos argumentos teóricos e material empírico, e não simplesmente reafirmar as discussões desses livros.

Os comentários de Luria e Leontiev, sobre hábito, em seus escritos posteriores à morte de Vigotski, mostram que o tema continua psicologicamente relevante em suas pesquisas, mas são provenientes de estudos específicos desses autores, produzidos numa outra época da psicologia soviética.

Considerando essas questões bibliográficas e teóricas, entendemos que se torna importante examinar o tema hábito nos escritos de Vigotski, procurando verificar como o autor comenta esse tema e que relação o assunto teria com seu projeto de psicologia. No entanto, esta é uma temática que ainda precisa ser mais explorada e trabalhada em sua obra.

Este trabalho é um breve estudo teórico com base em pesquisa bibliográfica, sendo “hábito” seu tema central, analisando como esse tema é discutido em textos de Vigotski, com foco na educação e no desenvolvimento intelectual. Esse estudo se deu juntamente com definições e discussões sobre o tema, apresentadas em publicações da área da psicologia pedagógica/educacional do período, obtidos por meio impresso ou digital, utilizando-se também de fontes secundárias correlatas, para reforçar as análises, sem o propósito de esgotar a bibliografia sobre o assunto. Para Marconi e Lakatos (2001) o objeto de uma pesquisa bibliográfica pode ser um tema, propriamente dito, em que se quer conhecer melhor sua definição ou resolver problemas apontados num *corpus* teórico.

Nos escritos de Vigotski, hábito aparece pelo menos em um ponto importante, enfatizado nesse estudo: a questão do hábito na relação entre educação e desenvolvimento intelectual. Esse ponto vem reforçado pela análise da questão do hábito no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, como examinado por Vigotski.

O trabalho se desenvolve em dois momentos inter-relacionados. Num primeiro momento, verifica definições psicológicas sobre Hábito, sua natureza e formação, assim como sua importância na atividade mental e na educação, segundo fontes na área da psicologia pedagógica/educacional que tivemos acesso, publicadas no tempo em que Vigotski viveu (Osuna, 1910; Sully, 1897/1901, 1888/1911; James, 1890/1910, 1899/1962; Colvin, 1911; McDougall, 1913; Howe, 1915; Thorndike, 1905/1916; Pyle, 1921; Pavlov, 1926/1970). Num segundo momento, apresenta aspectos do projeto de psicologia de Vigotski e destaca as discussões do autor sobre o assunto hábito (com foco na educação e no desenvolvimento intelectual), retiradas de seus escritos.

Esse trabalho coloca uma breve discussão sobre o tema hábito na teoria de Vigotski, sem esgotar tão complexo assunto em sua obra ou na literatura especializada do período,



visando contribuir com estudos sobre fundamentos de sua psicologia, analisados ao redor do tema em questão, e em relação ao problema da educação e do desenvolvimento intelectual.

Definição, formação e natureza psicológica de hábitos segundo a literatura pesquisada

Colvin (1911) comenta que um hábito pode ser definido "do ponto de vista neurológico, como um caminho de condução preferida entre estímulo e resposta, estabelecidos por e devido às experiências de vida do organismo" (p. 41, tradução nossa). Para Pyle (1921), "hábito é um ato que segue, com certa regularidade, a apresentação de um estímulo definido, unidos por meio da experiência. Escrita, leitura e soletração são exemplos de tais atos" (p. 1, tradução nossa).

Com relação à sua formação, Sully (1897/1901) comenta que a disposição psicofísica forma a base do hábito, e que estes, como hábitos corporais ligados ao crescimento, são adquiridos logo no começo da vida (como a sucção do polegar, por exemplo), sem passar necessariamente por uma etapa preliminar de aquisição voluntária. Osuna (1910) coloca que a repetição é o elemento indispensável para a formação dos hábitos.

Para Howe (1915), o hábito, pelo seu automatismo, uma vez iniciado tem seu movimento próprio dando-se numa direção definida e num único curso de consequências; e uma vez estabelecido, tende a ser fixo, mudando somente se novas condições forcem novas adaptações. Segundo McDougall (1913):

Um hábito fixado lembra muito de perto uma ação reflexa; uma ação habitual pode ser efetivada de maneira involuntária, sem um desenho ou reflexão, e com pouca ou nenhuma consciência da ação ou das impressões sobre os sentidos, pelos quais é evocada e guiada. Temos, portanto, bom motivo para acreditar que os mecanismos nervosos, como se mostrou serem as condições essenciais das ações reflexas, são condições suficientes para ações habituais. Além disso, um hábito é formado pela repetição de uma ação na repetição de uma impressão sensorial particular (p. 110, tradução nossa).

Com respeito à sua natureza psicológica, a literatura pesquisada mostrou relações importantes entre hábito, atividade nervosa e consciência. Essas relações se colocam a partir de estudos sobre conexão mente e corpo, incluindo-se o debate sobre hereditariedade e individualidade (passando pela distinção entre instintos e hábitos), e por estudos sobre aspectos psicológicos da aprendizagem. De acordo com Colvin (1911):

A diferença fundamental entre o hábito e o instinto reside no fato de que o primeiro é devido à experiência do organismo, enquanto que o último surge independente dessa experiência. O hábito é o resultado do processo de aprendizagem, enquanto que o instinto e a atividade reflexa são elementos que estão na base da aprendizagem (p. 41, tradução nossa).



Ivan Pavlov (cuja obra teve influência na psicologia soviética, no tempo de Vigotski), analisa a relação entre hábito e atividade nervosa, a partir de sua teoria do reflexo condicionado:

O reflexo condicionado é um dos fenômenos mais habituais e mais difundidos. É o que conhecemos, no homem e no animal, sob as mais variadas denominações: adestramento, disciplina, educação, hábitos. Com efeito, em todos esses casos trata-se de conexões estabelecidas no decorrer da vida individual, entre agentes externos definidos e a determinada atividade por eles desencadeada. Deste modo, o fenômeno do reflexo condicionado põe, nas mãos do fisiólogo, uma parte imensa da atividade nervosa superior, ou, talvez, toda a atividade nervosa superior (Pavlov, 1926/1970, p. 57).

Essas questões também vêm colocadas em relação com a plasticidade neurológica, um conceito significativo para a educação. Colvin (1911) comenta que essa plasticidade permite tanto que se adquiram novos hábitos quanto romper ou cessar com hábitos antigos, composição tida como muito importante para a modificação da conduta.

Na análise de McDougall (1913), o sistema nervoso:

é plástico e tem uma tendência a assumir hábitos; onde quer que a corrente nervosa passe de uma parte para outra, deixa para trás uma tendência mais ou menos persistente para que este seja um caminho aberto, um caminho de baixa resistência, entre as duas partes (p. 111, tradução nossa).

James (1890/1910) comenta a relação entre plasticidade cerebral e hábito, dizendo:

Plasticidade, no sentido amplo da palavra, significa a posse de uma estrutura fraca o suficiente para dar espaço a uma influência, mas forte o suficiente para não ceder tudo de uma vez. Cada fase relativamente estável de equilíbrio em tal estrutura é marcada pelo que podemos chamar de um novo conjunto de hábitos. A matéria orgânica, especialmente o tecido nervoso, parece dotada de um grau muito extraordinário de plasticidade deste tipo. Assim, podemos, sem hesitação, estabelecer como nossa primeira proposição, o seguinte: que os fenômenos do hábito nos seres vivos são devidos à plasticidade dos materiais orgânicos de que seus corpos são compostos (p. 103, tradução nossa).

Sully (1897/1901) coloca que o curso do hábito também está ligado a processos mentais e emocionais, conforme determinadas circunstâncias:

A persistência dos vestígios e a formação da disposição para pensar, sentir, etc., da mesma maneira que antes, é o que serve de fundamento ao que chamamos hábito ou costume. Com esta palavra, usada em seu mais amplo sentido, designamos a tendência fixa a pensar, sentir ou fazer de um modo particular em circunstâncias especiais (Sully, 1888/1901, p. 58, tradução nossa).

Osuna (1910) comenta que hábitos podem se referir tanto a fenômenos sensoriais, à vida física, quanto aos fenômenos intelectuais, morais e emocionais, em que se pode detectar



influência de atos repetitivos. Para esse autor, o hábito é muito importante para a atividade mental, na medida em que sua disposição pode ser dirigida de certa maneira. James (1890/1910) também comenta que os hábitos, e suas tendências, podem ser influenciados pela educação, sendo estes chamados de atos de razão, que cobririam grande parte da vida humana.

Outra questão importante é a relação entre hábito e consciência. James (1890/1910) comenta que uma característica do hábito é que ele "diminui a atenção consciente com o qual nossos atos são realizados" (p. 114, tradução nossa), colocando que, diferentemente da consciência que é capaz de escolher voluntariamente entre uma e outra opção de ação conforme a circunstância, o hábito forma uma cadeia sucessiva de eventos nervosos sem que se necessite, do início ao fim dessa cadeia, qualquer referência à consciência. Na análise de Goodwin (2005), nessa perspectiva de James, como os hábitos ocorrem de maneira mais ou menos automática, sua formação tem um benefício psicológico no tocante a liberar a consciência do indivíduo para outras atividades, permitindo ao sujeito concentrar-se em problemas considerados mais relevantes para sua sobrevivência.

James (1890/1910) afirma que a aptidão do cérebro para aquisição de hábitos é sua característica mais importante para seu estudo psicológico. Para ele, os hábitos são o grande eixo no qual se movimenta a sociedade, ou ainda, seu agente conservador, que mantém sozinho as pessoas no limite da ordem, sendo assim de grande importância para a educação e para a consciência.

Importância do hábito para a educação e para a atividade mental

Segundo Osuna (1910), hábitos instintivos resultam de impressões iniciais no sistema nervoso e nos músculos que, por uma persistente repetição, se convertem em mecânicos ou espontâneos; e hábitos herdados são aqueles adquiridos e direcionados pela razão (hábitos racionais), como, por exemplo, aqueles formados no estudo da matemática. Para esse autor, os hábitos herdados estão também na ordem do ensinamento de pais e professores às crianças, corrigindo-se atos ou costumes físicos, morais ou intelectuais considerados socialmente nocivos à saúde e ao desenvolvimento da criança. Estes hábitos conformam tendências e aspirações que ajudam a cumprir as metas da educação, com especial atenção aos primeiros anos escolares, de modo que o recinto escolar se torna "a oficina onde se elaboram os bons hábitos e ao professor cabe estudar detidamente a melhor maneira de cumprir com esta parte muito delicada de seu trabalho profissional" (Osuna, 1910, p. 48, tradução nossa).

James (1899/1962) coloca que as leis do hábito são em consequência da organização do organismo humano, ou do sistema nervoso, tendo, portanto, um componente natural. Mas, comenta que sua importância para a vida reside no fato de que em sua aquisição ou



treinamento, seus impulsos naturais podem ser inibidos. Assim, comenta que, para a educação, é importante conhecer em que consiste o hábito, para que este seja um aliado da educação, e não seu inimigo, estando sujeito à expressão da vontade.

No tocante à relação entre hábito e processo de desenvolvimento intelectual, Sully (1888/1911) situa o conceito de hábito e o distingue, dizendo: "a formação de hábitos é parte muito importante do que chamamos desenvolvimento intelectual, mas, este não é todo o seu significado. O hábito se refere, antes, a uma fixação das operações mentais numa direção particular" (p. 58, tradução nossa). Na análise desse autor, enquanto hábito é o elemento da tendência conservadora da ação, desenvolvimento representa uma tendência progressiva, implicando flexibilidade, sendo, assim, passível de novas impressões. No caso, Sully argumenta que o hábito tem seu sentido limitado ao seu automatismo, enquanto que desenvolvimento tem uma significação mais ampla, de progresso multiforme, afirmando que o hábito, como fixação de operações numa só direção, pode até mesmo ser, de certo modo, contrário ao desenvolvimento.

No âmbito da atividade escolar, Sully (1888/1911) comenta que, em sua raiz conceitual, a importância do hábito se coloca com respeito às ações que são formadas – que na educação se coloca como resultado da prática ou do exercício. Este autor comenta que as forças intelectuais em geral podem ser exercitadas e aumentadas, sendo indispensável para isso a retenção, que são como vestígios de atividade intelectual acumulada que aparecem na forma de reprodução.

A questão do hábito tem importância também na teoria de aprendizagem de Edward Thorndike. Moura e Correa (1997) comentam que Thorndike, aluno de William James, desenvolveu uma teoria psicológica que representava uma transição entre as ideias filosóficas do associacionismo e a psicologia behaviorista, defendendo que "todos os conhecimentos, hábitos e reações são *adquiridos pelo estabelecimento de novas conexões*" (Moura & Correa, 1997, p. 50, grifo dos autores). Para essas autoras, na abordagem de Thorndike, o pensamento é analisado pelo seu resultado porque "se apresenta como uma nova combinação de forças de diversos hábitos do processo de raciocínio" (Moura & Correa, 1997, p. 53). Segundo Lefrançois (2008):

As leis e os princípios de Thorndike formam uma imagem relativamente clara de sua visão da aprendizagem. De acordo com ela, a aprendizagem consiste na formação de vínculos, ou conexões, fisiológicos entre estímulos e respostas. Os vínculos são gravados internamente por causa da natureza satisfatória de suas consequências, influenciadas também pelo senso do indivíduo sobre o que tem a ver com o que e o que pertence a quê (p. 83).

Segundo Thorndike (1905/1916) vamos aprendendo numerosos atos, selecionando e associando resposta para uma situação, cujo resultado é um hábito que se conecta com a situação, substituindo um instinto vago. Para Thorndike (1905/1916, p. 199, tradução nossa)



“sob a influência das condições externas que formam a natureza humana, os instintos e as capacidades crescem até uma quase incontável multidão de hábitos de pensamento, sentimento e ação”.

As discussões mostradas até o momento ajudam a compreender a importância do hábito no estudo do comportamento humano, e também preparam para uma incursão sobre o assunto na teoria de Vigotski. Em seus textos, Vigotski respeita boa parte dessas discussões, mas, também analisa criticamente algumas dessas conclusões, em busca de sua superação, conforme os experimentos que realiza e segundo a base filosófica de sua teoria, distinguindo sua abordagem psicológica.

Na sequência do trabalho, abordaremos o tema na teoria de Vigotski, apresentando, inicialmente, aspectos de seu projeto de psicologia, focalizando, em seguida, o tema em relação à educação e ao desenvolvimento intelectual, uma vez que existem inter-relações entre ambos.

Dados sobre o projeto de psicologia de Vigotski

De acordo com Oliveira (2003), juntamente com Luria e Leontiev, Vigotski fundou na Rússia pós-revolucionária, uma escola psicológica que visava construir uma psicologia que realizasse uma síntese de 2 tendências da psicologia, em seu começo: a psicologia como ciência natural (que investigava processos elementares sensoriais e reflexos e sua quantificação, baseando-se em métodos das ciências naturais) e a psicologia como ciência mental (que estudava os processos psicológicos superiores, colocando a psicologia mais próxima da filosofia e das ciências humanas). No caso, Vigotski criticava a primeira por não descrever processos psicológicos mais complexos do ser humano, e a segunda por não produzir, desses complexos processos, descrições aceitáveis para a ciência. A proposta de Vigotski para uma síntese dessas tendências era: “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (Oliveira, 2003, p. 23).

Segundo Oliveira (2003), sua psicologia apresenta os seguintes pilares: as funções psicológicas têm suporte biológico (são produtos da atividade cerebral); o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais e se desenvolve num processo histórico; e a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos. Outro pilar importante é a filosofia de base: Tuleski (2008) comenta que Vigotski baseou toda sua teoria na filosofia materialista dialética, que conhecia a fundo.

Moura e Correa (1997) comentam que Vigotski introduz “na Psicologia soviética de então uma concepção de consciência de origem social, opondo-se tanto às vertentes subjetivistas e idealistas que seguiam as idéias da escola de Wurzburg, como as que pretendiam encontrar nos reflexos a base explicativa dos processos psicológicos” (p. 107).



Para Rivière (2002), a crítica de Vigotski ao reducionismo reflexológico se dava por sua “impossibilidade de formular os aspectos peculiares dos sistemas psicológicos complexos a partir do simples enunciado de que estes ‘consistem em reflexos’” (p. 27, tradução nossa).

Na sequência, mostraremos que esses fundamentos de seu projeto de psicologia podem ser observados junto à análise que realiza sobre a questão do hábito, com especial atenção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e ao domínio dos meios culturais criados pela humanidade.

Hábito na teoria de Vigotski: foco na educação e no desenvolvimento intelectual

Rivière (2002) comenta que Vigotski se dedicou ao ensino em sua vida profissional, e que esta dedicação não se deu somente no exercício didático, mas também investigando situações educativas, cujo interesse refletiu em suas investigações psicológicas. Rivière (2002) assinala que Vigotski foi “pedagogo e paidólogo antes de ser psicólogo. Sempre manteve o interesse por vincular a psicologia científica com o trabalho educativo, e nutriu seus trabalhos psicológicos de observações e experiências recolhidas em situações educativas reais” (p. 18, tradução nossa).

Nessa altura do trabalho é necessário retomar, das discussões anteriores, três conclusões importantes que apareceram na literatura pesquisada nesse estudo: 1) a formação de hábitos se discute junto ao problema do desenvolvimento e da educação; 2) a psicologia da época entende que, em sua raiz conceitual, os hábitos se realizam pelas ações, e que estas, no campo da educação, seriam produtos da prática ou de exercícios; 3) a psicologia da época reconhece hábito como um conceito limitado ao seu automatismo e desenvolvimento como um conceito mais amplo, de progresso multiforme. Esses pontos estarão imbricados no desdobramento das análises que se seguirão, porém, com nossa atenção voltada para a perspectiva teórica de Vigotski.

Começaremos com comentários de Vigotski sobre a relação entre hábito/educação/desenvolvimento intelectual. Ao comentar contribuições de William James a respeito do hábito no campo educacional, Vygotsky (1934/2007)¹ coloca o seguinte: “segundo James, ‘a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação’. Também o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações” (p. 27). Segundo Vigotski, para James, o indivíduo é um conjunto vivo de hábitos, e todo processo de aquisição ou de desenvolvimento se baseia nesse princípio, que se coloca também como orientação de toda atividade do professor. Na análise de Vigotski (1934/2012), a psicologia pedagógica de James “objetivou demonstrar

¹ Por uma questão de tradução, o nome de Vigotski vem grafado de diferentes maneiras nas referências empregadas neste trabalho. Optamos por manter a forma como a grafia do nome aparece nas fontes pesquisadas. Quando nos referimos ao autor, utilizamos a forma “Vigotski”, que é a mais empregada no Brasil.



que o processo de formação de associações e hábitos constitui, por igual, a base da instrução e do desenvolvimento mental" (p. 326, tradução nossa).

Vigotski (1934/2012) também analisa a psicologia educacional de Thorndike, quando este coloca instrução e desenvolvimento como sinônimos, dizendo que sua teoria não responde à pergunta do que consistem as características próprias da instrução, ao afirmar que "a criança se desenvolve à medida em que recebe instrução. A criança está desenvolvida na mesma medida em que está instruída" (Vigotski, 1934/2012, p. 326, tradução nossa). Além disso, Vygotski (1930/1991a) aponta um problema da teoria de Thorndike, quando este diz que o pensamento humano pode ser reduzido por completo a processos mecânicos de elaboração de hábitos, que na psicologia associacionista equivaleria dizer que a inteligência se dá por um mecanismo associativo, o que levaria ao behaviorismo.

A posição de Vigotski é contrária a se igualar hábito/educação/desenvolvimento, indo, de certo modo, ao encontro do ponto 3, acima colocado. Ele também analisa questões voltadas para a relação hábito/consciência, comentadas anteriormente, junto ao exame da natureza e formação do hábito. Contudo, sua análise segue particularidades de sua teoria psicológica. Por isso, nas análises que se seguirão, colocaremos também, em paralelo, contribuições de alguns autores não comentados por Vigotski (citados anteriormente nesse estudo), com o propósito de melhor compreender como as colocações de Vigotski se distinguem.

Osuna (1910) comenta a importância do hábito na aprendizagem em geral, por meio do exercício, dando como exemplos aprender a andar de bicicleta, aprender ginástica e aprender práticas militares. Este autor comenta que toda aprendizagem no começo é vacilante e insegura, exigindo-se controle dos movimentos corporais, posição, atenção, etc., mas depois de uma prática contínua, se fará com competência e habilidade, cumprindo com mais facilidade a ação necessária. Esse autor comenta que o mesmo se pode dizer com relação ao trabalho mental, colocando como exemplo o aperfeiçoamento da percepção:

Não é fácil para uma criança que vai pela primeira vez ao jardim, analisar, por exemplo, as cores, tons e matizes do pensamento, nem tampouco o que determina as distintas classes de flores ali encontradas, as árvores, nem ainda os corredores e a direção relativa que tem entre si. Para isso, é necessário observação, e isto requer um trabalho persistente, sistemático, para produzir os frutos desejados (Osuna, 1910, p. 44, tradução nossa).

Osuna (1910) examina outros processos mentais, como o aprendizado da língua materna (afirmando que no início se dá por uma difícil articulação das palavras), da escrita e da matemática.

Na escrita temos um fato semelhante: os primeiros traços são muito difíceis; deve-se dar atenção a cada elemento na formação de uma letra, e a cada uma delas, e suas relações, para se formar uma palavra. Porém, repetindo esses atos, chegamos a um aperfeiçoamento tal que podemos escrever com grande



rapidez, fixando-nos unicamente nas ideias que simultaneamente combinamos, traçando as letras sem nos darmos conta de tanto trabalho que isso nos custou, no começo. Coisa semelhante ocorre no trabalho da razão. O estudante que, pela primeira vez, vai produzir uma demonstração geométrica, encontra um trabalho tão pesado, que julga que, se todo o curso continuar assim, será impossível para ele cumprir com as tarefas. Mas, se dia após dia se esforça em cumprir com seu dever, chegará a uma época do ano em que será fácil produzir suas demonstrações, como lê-las em algum livro (Osuna, 1910, p. 44, tradução nossa).

Pyle (1921) também comenta questões parecidas, afirmando que o hábito está no âmbito da resposta comportamental a um estímulo, dando como exemplo os movimentos adequados à escrita de uma palavra ouvida como estímulo.

Para Vygotsky (1934/2007), o processo de aprendizagem da escrita, da leitura, do cálculo, etc, não se reduz a formação de hábitos e seu aperfeiçoamento comportamental, argumentando que existem relações diversas e não coincidentes entre instrução escolar e desenvolvimento psíquico, colocando que "o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta" (Vygotsky, 1934/2007, p. 42). Porém, coloca que esses processos mantêm inter-relações que ativam processos psicointelectuais inteiramente novos e muito complexos.

Podemos observar posição teórica semelhante, quando Vigotski (1934/2012) afirma que a aprendizagem humana se distingue do treinamento de animais, realçando, no caso da educação escolar, o papel da instrução e sua influência decisiva no desenvolvimento global da criança, distinguindo essa influência "do ensino de habilidades específicas, técnicas, como escrever à máquina ou andar de bicicleta, que não exercem nenhuma influência essencial no desenvolvimento" (Vigotski, 1934/2012, p. 360, tradução nossa).

Colvin (1911) comenta que os processos mentais superiores, que controlam uma grande parte do campo da atividade, podem ser reduzidos a hábitos em certos elementos de ajustes da conduta, comentando que tanto em processos racionais como em respostas habituais, pode haver processos configurados mecanicamente sem a intervenção da consciência. Por outro lado, comenta que quando se tem a necessidade de coordenação e ordenação, é preciso controle consciente.

Para Vygotski e Luria (1930/2007), os processos mentais superiores, ou mais complexos, não podem ser reduzidos mecanicamente às suas funções elementares, principalmente porque entre eles se forma uma unidade, mas não uma identidade: "*cada função psíquica superior conforma uma unidade de uma ordem mais elevada, que está determinada fundamentalmente por uma particular combinação de uma série de funções mais elementares, em uma nova unidade global*" (Vygotski & Luria, 1930/2007, p. 53, grifo no original, tradução nossa). Os autores colocam que, desse modo, são formadas novas relações funcionais, se dando por saltos e metamorfoses, e não de maneira linear ou cumulativa em relação às funções elementares.



Essa posição de Vigotski vai de encontro a tendências interpretativas de sua época, que concebiam o desenvolvimento de processos mentais mais elaborados, de forma contínua e linear. Sully (1888/1911) coloca essa posição, dizendo:

Temos mostrado que a psicologia moderna procura reduzir as várias operações da percepção, memória, etc., a certos processos fundamentais, dos quais a diferenciação e a assimilação são os mais importantes. Com a ajuda desta análise mais profunda da atividade intelectual, podemos considerar o desenvolvimento sucessivo das faculdades como um processo contínuo. As operações mais completas e superiores do pensamento se apresentam, agora, como distintos modos das mesmas funções fundamentais do entendimento que serve de base às operações inferiores ou mais simples da percepção sensorial. Por isso, o gérmen mais simples do conhecimento implica a diferenciação das impressões dos sentidos; e a forma suprema do conhecimento, que é o pensamento abstrato, é uma manifestação superior do mesmo poder distintivo (p. 56, tradução nossa).

Segundo Sully (1888/1911), essa perspectiva de desenvolvimento coloca que “o movimento de avanço intelectual não consiste em uma série de saltos, mas em uma progressão contínua e igual” (p. 57, tradução nossa). No entanto, como vimos acima, a psicologia de Vigotski coloca a questão de maneira diferente, mostrando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é uma superposição de funções elementares; e tão pouco uma manifestação superior do modo elementar das funções. Para ele, os processos psíquicos superiores se apoiam nos mecanismos dos processos elementares sem se reduzirem a eles, mas, os superando dialeticamente. Vigotski afirma também que o desenvolvimento psicológico não é mero produto de impressão externa, mas transcorre numa combinação dinâmica entre influências externas e fatores psíquicos internos, em uma situação social de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa análise de Vigotski liga-se à sua visão dialética de desenvolvimento psíquico que, segundo Suárez, Serra, González e Echeverría (2011), se define assim:

Segundo Vigotski, a explicação dos fenômenos psíquicos exige considerar a situação social do desenvolvimento, na qual sempre deve ser analisado não somente as condições objetivas que influem sobre o sujeito, mas também as particularidades já formadas em seu psiquismo, por meio dos quais se refrata a influência destas condições (p. 134, tradução nossa).

Essa visão dialética de Vigotski também pode ser vista na questão do hábito, quando o autor insere o assunto em sua análise psicológica do processo educativo. No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (1926/2003) cita William James, dizendo: “o ser humano, segundo James, é simplesmente um conjunto vivente de hábitos e, por isso, a meta do professor é acostumar o aluno aos hábitos que lhe possam ser úteis na vida futura” (p. 249). Na obra de James (1899/1962), onde se encontra essa passagem comentada por Vigotski, educação vem definida como a organização de hábitos adquiridos e de tendências ao comportamento.



Vigotski faz essa menção a James como introdução a análise que passa a desenvolver sobre os processos de exercitação, dizendo: “o processo mediante o qual qualquer ação se transforma em hábito [*privichkie*] e adquire as propriedades características de um movimento automático é denominado exercício [*upraznienie*]”² (Vigotski, 1926/2003, p. 249). Isso mostra que Vigotski, acompanhava a pesquisa psicológica de seu tempo, no tocante ao hábito no campo educacional, dizendo que o exercício predispõe a realizar da melhor maneira possível qualquer ação. No caso, mencionando o psiquiatra e neurologista alemão Robert Gaupp (1870-1953), Vigotski comenta que o exercício é certa modalidade de memória que não se trata somente de reter informações isoladas, mas também facilitar a direção da atividade, fazendo com que o rendimento do trabalho aumente.

Vigotski coloca que o exercício provoca mudanças na disposição cerebral. No caso, volta a citar James, destacando deste autor sua fala de que o sistema nervoso deve ser transformado em aliado da educação, especialmente no que tange à consolidação de hábitos. Nessa discussão, menciona a noção corrente na psicologia da época de que um ato insignificante pode se transformar num hábito, uma vez que todo gesto ou movimento deixa marcas no sistema nervoso. No caso, está considerando as particularidades do hábito em sua dimensão fisiológica, dizendo: “as pesquisas puramente fisiológicas já demonstraram o imenso significado da repetição dos movimentos e da fadiga conseqüente para o curso normal de nosso comportamento” (Vigotski, 1926/2003, p. 251).

Vigotski (1926/2003) reconhece “a utilidade biológica da ação habitual como reação oportuna e estereotipada aos estímulos uniformes, estáveis e mais ou menos constantes do ambiente” (p. 251), colocando que a existência do hábito permite economia de comportamentos, no sentido de que sua formação “permite que nossos pensamentos disponham de grupos cada vez maiores de movimentos vinculados entre si e que transcorrem sem esforço algum de nossa parte” (p. 253). Por outro lado, frisa o comportamento consciente dizendo que sua característica é a de que, antes da realização do ato, este pode ser antecipado e freado, de modo que o sucesso do comportamento dependa da representação inicial do resultado final, na consciência, o que implica numa reação não-exteriorizada, dizendo que o ato volitivo é precedido de pensamento. Contudo, Vigotski (1926/2003) afirma: “mas esse é apenas um dos aspectos da questão. O outro reside no problema do hábito. O que o hábito introduz de novo no nosso comportamento consciente?” (p. 253).

Discorrendo sobre essas questões, Vigotski (1926/2003) coloca a distinção entre ação habitual e não-habitual, dizendo que a primeira diz respeito ao automatismo do hábito, e a segunda transcorre em situações novas, não usuais, se dando numa ordem inversa ao

² Todas as inserções que aparecerem em colchete, nas citações do livro *Psicologia pedagógica* (Vigotski, 1926/2003), são de Guillermo Blanck, organizador e comentador dessa edição que utilizamos.



automatismo, ou seja, ocorrendo quando realizamos alguma ação diferente à usual, como, por exemplo, ler no sentido contrário daquele que comumente se pratica.

Vigotski (1926/2003) comenta que, nesse exemplo de leitura, existe uma dificuldade a ser enfrentada que demanda propor e estipular, na consciência, vínculos ou conexões que não são automáticos. Nesse sentido, argumenta que uma ação habitual, automática, se realiza facilmente, mas tudo fica diferente quando se trata de ações mais prolongadas e diversas: a orientação consciente se expressa por meio de ideias que orientam a direção básica da ação, de acordo com o objetivo traçado. Para o autor, a vantagem do hábito é aliviar a vontade ou a energia volitiva, dando espaço para a concentração num significado ou fim a ser alcançado, como um esforço para se alcançar objetivos mais elevados. Para ele, a adaptação a novas condições implica em novas reações, indicando a existência de uma diversidade funcional das adaptações ao ambiente.

Essa análise deve ser combinada com sua visão dialética de comportamento, especialmente no âmbito das funções executivas, que podemos ver na seguinte ilustração:

O acadêmico Pavlov compara o funcionamento de nosso sistema nervoso central ao trabalho de uma central telefônica, em que se fecha [forma] um número cada vez maior de conexões entre o ser humano e os elementos do mundo. Também seria adequado comparar o sistema nervoso a uma porta estreita em um grande edifício ou teatro para a qual se precipita uma multidão de pessoas em pânico. Muitas perecem e algumas se salvam atravessando a porta, e a luta pela porta é muito parecida a essa luta pela via final que se trava sem cessar no organismo humano, que dá ao comportamento humano o trágico e dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano (Vigotski, 1926/2003, p. 65).

Para Vigotski (1926/2003) essa correlação de forças provoca, a cada minuto, mudanças em todo o comportamento, porque "tudo nela é fluido e mutável, cada minuto nega o anterior, cada reação passa a ser contrária, e todo o comportamento em seu conjunto faz lembrar um embate de forças que nunca se detém" (p. 65). Com relação à questão do hábito, alerta que, apesar dos benefícios do mesmo, pelo automatismo que encerra, o hábito pode trabalhar contra esse esforço, mostrando o seu caráter dual.

Essa discussão de Vigotski pode ser comparada à que ele levanta sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ao analisar criticamente o ensino da escrita nas escolas, Vygotski (1929/1995a) comenta que o sistema de educação não havia ainda ultrapassado os limites da ortografia e caligrafia, com um ensino que via como independentes os esforços do professor e do aluno, e a escrita como algo que se bastava a si mesmo. Analisando a influência desse ensino sobre o desenvolvimento psicológico da criança, Vygotski (1929/1995a) comenta:



Chega até ela desde fora pelas mãos do professor, e lembra a aprendizagem de um hábito técnico como, por exemplo, tocar piano. Nessa colocação, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas, não o introduzem na natureza da música (p. 183, tradução nossa).

Vygotski (1929/1995a) analisa essa questão como sendo também um problema da teoria psicológica de seu tempo, dizendo: "até o momento, a escrita foi considerada pela psicologia como um hábito motor, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas delimitadas ou pautadas, etc." (pp. 183-184, tradução nossa). Para ele, o problema do ensino da escrita, como um sistema cultural a ser dominado pela psique infantil, não se resumiria a uma aquisição vinda de fora, mecanicamente aprendida para ser escrita num caderno pautado, ou por uma aprendizagem artificial por meio de simples pronúncia, mas resultado, na realidade, de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na conduta da criança. Para Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita representa um processo de metamorfoses e transformações, com avanços e surgimento de formas novas, juntamente com a superação de formas antigas, como uma mudança por saltos, com alterações e interrupções na linha de desenvolvimento.

Dessa perspectiva dialética, Vygotski (1929/1995a) coloca que a aprendizagem da escrita, como um processo complexo de desenvolvimento cultural, é produto da interação do organismo com o meio cultural, na base de mudanças fundamentais que o domínio da linguagem escrita provoca no curso do desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

No plano da Didática, o autor coloca que a peculiaridade e complexidade do caminho do aprender a escrever são diferentes de uma perspectiva pedagógica calcada "numa toska simplicidade nas tarefas, devido ao fato de que até os melhores pedagogos tendem a considerar ambos os hábitos - o escrever e o vestir-se - como basicamente iguais" (Vygotski, 1929/1995a, pp. 202-203, tradução nossa). Para o autor, a aprendizagem da escrita vai se distinguindo da formação de hábitos, à medida que a escrita passa a ser vista como uma fala que se expressa na linguagem escrita, ou seja, como uma necessidade de expressão da criança (do aluno), o que é diferente de um processo de ensino calcado na caligrafia simplesmente, planejado para alguém dominar mecanicamente a escrita das letras como se fosse tocando as teclas de um piano, porém, sem adentrar na "música" que ela mesma faz com seus dedos. O autor critica um processo de ensino cuja aprendizagem da leitura e da escrita é vista meramente como uma atividade muscular, mecânica, ou considerada como simples hábito psicofísico.

Podemos ver nessas discussões que, para Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita representa mudanças qualitativas no desenvolvimento geral da criança, produzidas por meio de saltos e metamorfoses, como um momento psíquico e social complexo, crítico, em que, sob as influências de condições externas, mas não restritas a uma imperiosa ação das



mesmas, ocorrem mudanças nas particularidades dos processos psíquicos, com efeitos revolucionários no curso de desenvolvimento psicológico da criança.

Vigotski (1926/2003) não ignora o inato, as bases físicas e neurológicas do comportamento e as experiências anteriores, colocando que "a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre elas se erigirá a esfera pessoal da experiência" (p. 283). Mas, evidencia o papel da formação de novos vínculos no conjunto de reações já formadas no curso do desenvolvimento psíquico. Essa discussão pode ser vista em sua psicologia pedagógica, quando analisa a educação no âmbito da reeducação do que já foi realizado, ou seja, "a formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado" (Vigotski, 1926/2003, p. 82). No entanto, é preciso considerar que, em sua teoria, importa o desenlace dialético da luta entre organismo e meio, envolvendo o inato e o adquirido no desenvolvimento de formas superiores de conduta.

Essa discussão pode também ser verificada quando, analisando experimentos do psicólogo alemão Wolfgang Köhler (1887-1967), Vygotski (1930/1991a) assinala a impotência da ciência natural em explicar a correlação entre a inteligência humana e o comportamento animal, colocando que isso criava um abismo entre eles, que impedia a investigação de formas superiores de comportamento humano, como os pensamentos, por exemplo. Nessa discussão, reconhece o mérito histórico de Thorndike quando este demonstra, em suas investigações, tendências antropomórficas do comportamento animal com base em métodos objetivos na psicologia animal (que vê como uma vitória na ciência mecanicista natural). Para Vigotski, Thorndike supera o citado abismo, demonstrando que, por ensaio e erro, o animal elabora formas complexas de comportamento similares na aparência às do homem, mesmo que distintos na essência. Contudo, como mencionado anteriormente, aponta para o problema de que Thorndike reduz o pensamento humano a processos mecânicos de elaboração de hábitos, assinalando que este baseia a inteligência disciplinada e a vontade, na observância da formação do hábito.

No plano psicopedagógico, Vigotski criticará essa posição de Thorndike, examinando mais de perto a relação temporal entre instrução e desenvolvimento, e a influência do primeiro no curso do segundo. No caso, comenta que Thorndike tem certa contribuição para o estudo da relação entre educação e desenvolvimento, no que tange à sua conclusão de que as capacidades mentais se desenvolvem por serem submetidas a uma instrução específica. Mas assinala que Thorndike considera essa questão na medida em que se dá "uma elaboração de ideias e de atos parciais determinados, sobre a influência da lei do hábito" (Vygotski, 1934/1991b, p. 250, tradução nossa). Para Vigotski, essa visão não considera que instrução e desenvolvimento intelectual têm características internas específicas e distintas,



que se ligam de maneira especial às propriedades da consciência humana e ao desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas ou superiores³.

Comparando a teoria de Thorndike com as pesquisas do psicólogo alemão Kurt Koffka (1886-1941), Vygotski (1934/1991b) comenta:

Koffka respalda por completo a tese de Thorndike, de que o desenvolvimento é instrução. A única diferença entre ambos neste ponto está em que, enquanto Thorndike limita a instrução à formação de hábitos, Koffka a limita à formação da estrutura (p. 250, tradução nossa).

Para Vygotski (1934/1991b) o que importa é remeter essas discussões à análise psicológica do que ocorre no historicismo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (específico do homem), o que implica em analisar o problema da educação e do desenvolvimento para além do denominador comum da formação do hábito. Ele acentua que reduzir a psicologia infantil a este denominador comum significa apagar as fronteiras entre o biológico e o histórico, renunciando-se a conhecer novas formações que se dão por um desenvolvimento visto como dinâmico, revolucionário, não linear e de influência cultural. Segundo Iaroshevski e Gurguenidze (1991), a concepção mecanicista e unitária de Thorndike, "ignora a dialética do processo de desenvolvimento, as mudanças qualitativas e as transformações neste processo" (p. 463, tradução nossa).

Na teoria de Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possui sua própria história interna: "as formas culturais de conduta não surgem somente como simples hábitos externos, mas se convertem em uma parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo" (Vygotski, 1930/1995b, p. 133, tradução nossa). Vigotski percebe as formas ou modos culturais de realização da conduta em geral, também ligadas a hábitos, mas defende que os produtos da cultura humana devem ser abordados dialeticamente no processo educativo, cujo domínio deve ser discernido no estudo do desenvolvimento de novos estados ou formas mais complexas de conduta e de operações racionais em confronto com as formas naturais de desenvolvimento psíquico da criança. Em sua abordagem educacional, isso representaria uma mudança qualitativa na relação da criança com seu mundo e em suas formas de entendê-lo, em novas e mais complexas formas de compreensão da realidade e domínio dos próprios processos mentais, numa educação que envolvesse o físico, o mental e o emocional da experiência da criança, nas atividades escolares. Na análise de Baquero (2001), a teoria psicológica de Vigotski: "não implica apenas o desdobramento de processos cognitivos

³ De acordo com Lefrançois (2008), após 1930, o sistema teórico de Thorndike teve modificações importantes, quando este admite ter se equivocado em alguns aspectos de sua teoria. Entre as modificações, está a revogação da Lei do Exercício, quando Thorndike reconhece que o exercício ou a repetição não afeta a aprendizagem. Lefrançois comenta outra revisão importante que Thorndike faz em sua teoria, depois de 1930: considerar que pensamentos ou idéias (aprendizagem ideacional) são importantes na aprendizagem humana, vistos como uma forma superior de aprendizagem envolvendo análise, abstração e significação.



abstratos ou elaborados, mas, crucialmente, o domínio de si. Domínio do conjunto dos processos psicológicos, desde a atividade instrumental aos sentimentos e emoções” (p. 41).

Em sua abordagem histórico-cultural de educação, Vigotski defende uma visão de processo educativo conquistado não apenas como uma formação de hábitos, mas principalmente como produto de uma modificação psicologicamente intensa e conflitada de todo o ser em desenvolvimento, que define como uma colisão ou choque de tendências e linhas de desenvolvimento natural e cultural: “a própria essência do desenvolvimento cultural se baseia na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta, que a criança vai conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento” (Vygotski, 1930/1995c, p. 142, tradução nossa). Para a teoria de Vigotski, a educação de formas superiores de conduta se dá pela “transformação das formas de conduta espontâneas ou naturais, em culturais ou histórico-sociais” (Vygotski, 1929/1995d, p. 304, tradução nossa). Essas discussões tocam no processo de desenvolvimento cultural da criança, no domínio psicológico de seus métodos e meios, como colocado em sua teoria.

No processo de desenvolvimento cultural, a criança vai assimilando não somente o conteúdo da experiência cultural, mas também os métodos e modos da conduta cultural e do pensamento: vai dominando os particulares meios culturais criados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico, por exemplo, a linguagem, os símbolos aritméticos, etc. (Vygotski, 1928/1997, p. 347, tradução nossa).

Para isso, Vygotski (1929/1995d) coloca a necessidade de um enfoque dialético de desenvolvimento da criança no problema da educação, que levaria a investigações pedagógicas e metodológicas que reorganizassem o campo da educação cultural da criança, de modo que a transição das etapas inferiores de desenvolvimento ao tipo superior, ou sua superação, se daria por um processo educativo que concebesse desenvolvimento de maneira dialética, e não de maneira cumulativa e linear.

No período final de sua obra, o tema “hábito” também aparece em seu livro *Pensamento e Fala* (Vigotski, 1934/2012). Nesse livro, Vigotski investiga como conceitos espontâneos e científicos se relacionam dialeticamente no desenvolvimento intelectual da criança, afirmando que conceituar (pensamento em conceitos) não é um mero hábito mental.

Desse citado livro, queremos destacar que Vigotski examina a atividade racional do homem, comentando que o intelecto, a inteligência humana, se desenvolve sem se resumir a hábitos. Nesse sentido, coloca que essa discussão pode ser vista também no processo de formação de conceitos, que entende não se tratar de uma atividade intelectual de tipo soma de conexões associativas, como se atividade intelectual superior fosse uma transformação quantitativa de uma forma inferior. Pelo contrário, esta formação se constitui por uma atividade essencialmente nova, diferenciada pela transição de processos intelectuais imediatos a operações intelectuais mediados por signos.



Sobre essa discussão de Vigotski, Rivière (2002) comenta:

O vetor fundamental do desenvolvimento é definido pela interiorização dos instrumentos e dos signos, pela conversão dos sistemas de regulação externa (instrumentos, signos) em meios de regulação interna, de *autorregulação*. Ao interiorizarem-se, por sua vez, estes sistemas de autorregulação modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa, que já não poderá ser entendida como uma mera soma ou expressão de reflexos (p. 42, grifo no original, tradução nossa).

Esse processo se explica em sua teoria, da seguinte maneira: "a criança aprende a empregar funcionalmente determinados signos como meios para executar tal ou qual operação psicológica. Desse modo, as formas elementares e primitivas de conduta se convertem em atos e processos mediados" (Vygotski, 1928/1997, p. 347, tradução nossa).

Segundo Rivière (2002) esse processo implica numa reorganização da atividade psicológica sobre a base da operação com signos, ou por sua função mediadora, cuja origem se dá nas formas coletivas e historicamente determinadas na vida social.

Comentários finais

A literatura especializada que consultamos nesta pesquisa, mostrou importantes discussões sobre a natureza e função dos hábitos na educação, no desenvolvimento, na vida em geral, passando pelo debate psicológico entre o inato e o adquirido, entre hereditariedade e individualidade, entre natureza e educação, na formação do indivíduo.

A breve análise que fizemos do tema Hábito na teoria de Vigotski indicou que sua abordagem do assunto entra no debate entre o inato e o adquirido, mas diferindo das abordagens psicológicas e educacionais da época, principalmente no que tange ao papel do hábito na educação e no desenvolvimento intelectual. Na teoria de Vigotski, os hábitos são vistos na base do processo educativo, porém, afirmando que seu transcurso não se reduz à formação de hábitos, e tão pouco ao seu aperfeiçoamento. Sua discussão sobre os hábitos envolve o problema da relação entre instrução e desenvolvimento psíquico, analisados por Vigotski como distintos em seus processos, mas, produzindo vínculos internos psicologicamente importantes, segundo sua perspectiva dialética de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Atento à psicologia produzida em seu tempo, Vigotski não ignora o papel e a importância do hábito no comportamento humano, pois considera que eles fazem parte de reações aprendidas e do ajustamento ao meio. Mas, afirma que a relação organismo/meio é de natureza dialética, desenvolvendo-se em condutas mais elaboradas ou complexas. Assim sendo, coloca que as influências dos hábitos no desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas ou de processos mentais superiores, devem ser analisadas de um ponto de vista dialético, superando-se com isso visões reducionistas sobre desenvolvimento psicológico.



Nesse sentido, os textos analisados mostraram que a teoria de Vigotski diferencia-se quando critica posições que defendem que processos mentais mais complexos são redutíveis aos elementares, contrapondo-se a visões mecanicistas de hábito e educação.

Outro ponto importante nos textos estudados é que a teoria histórico-cultural de Vigotski afirma que o domínio de meios culturais externos criados pela humanidade, como a leitura, a escrita, o cálculo, etc., representa uma virada cultural no curso natural e espontâneo do desenvolvimento psicológico da criança, cuja natureza dialética de seu processo não pode ser explicada apenas pelo automatismo do hábito.

Os resultados obtidos nesse estudo indicam que as discussões de Vigotski sobre o tema hábito, não representam apenas como sua teoria se afirma no campo da educação e do desenvolvimento psicointelectual, mas também como ela se distingue de outras teorias do seu tempo, enquanto sistema psicológico.

Assim, concluímos que o tema "hábito" tem um lugar importante nos textos de Vigotski, e que o assunto se mostra como um vetor significativo no estudo aprofundado de sua teoria. Contudo, frisamos que a análise do tema em sua obra, deve vir relacionada ao seu projeto de psicologia, e sua discussão consoante com filosofia que sustenta sua teoria.

Referências

- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (E. F. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1996).
- Colvin, S. S. (1911). *The learning process*. New York: McMillan Company.
- Goodwin, C. J. (2005). *História da psicologia moderna* (M. Rosas, Trad.). São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 2005).
- Howe, S. H. (1915). *Habit-Formation and the science of teaching*. New York: Longmans, Green and Co.
- Iaroshevski, M. F., & Gurguenidze, G. S. (1991). Epílogo. Em Vigotski, L. S. *Obras escogidas* (Vol. I, pp. 451-477). Madrid: Visor.
- James, W. (1910). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt and Co. (Original publicado em 1890).
- James, W. (1962). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. New York: Dover Publications. (Original publicado em 1899).
- Lefrançois, G. R. (2008). *Teorias da aprendizagem* (V. Magyar, Trad.). São Paulo: Cengage Learning. (Original publicado em 2006)



- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (M. D. Duarte, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte. (Original publicado em 1970?).
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia* (J. A. Ricardo, Trad.). São Paulo: Ltc Edusp. (Original publicado em 1973).
- Manacorda, M. A. (2010). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (G. Lo Monaco, Trad.). São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1983).
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- McDougall, W. (1913). *Body and mind: a history and a defense of animism* (2a ed.). London: Methuen & Co. (Original publicado em 1911).
- Minick, N. (2002). O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and speech* (pensamento e linguagem). Em H. Daniels (Org.). *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 31-60). São Paulo: Loyola.
- Mouly, G. J. (1993). *Psicologia educacional* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira. (Original publicado em 1960).
- Moura, M. L. S. & Correa, J. (1997). *Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Nunes, A. I. B. L & Silveira, R. N. (2011). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e Contextos*. Brasília, DF: Liber Livros.
- Oliveira, M. K. (2003). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Osuna, A. (1910). *Elementos de psicología pedagógica*. Nashville, Estados Unidos da América: Smith y Lamar.
- Pavlov, I. P. (1970). Técnica da exploração objetiva dos grandes hemisférios cerebrais. Em I. P. Pavlov. *Obras escolhidas* (pp. 49-64). (H. A. Uflaker & E. O. A. M. Andreoli, Trad.s). São Paulo: Hemus. (Original publicado em 1926).
- Pyle, W. H. (1921). *The psychology of learning: an advanced text in educational psychology*. Baltimore, Estados Unidos da América: Warwick & York.
- Rivière, A. (2002). *La psicología de Vygotski* (5a ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Suárez, M. E. S., Serra, D. G., González, M. E. G. & Echeverría, M. I. A. (2011). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. Habana: Pueblo y Educación.
- Sully, J. (1911). *Psicología pedagógica*. London: Longmans, Green and Co. (Original publicado em 1888).



- Sully, J. (1901). *The teacher's handbook of psychology on the basis of "outlines of psychology"*. London: Longmans, Green and Co. (Original publicado em 1897).
- Thorndike, E. L. (1916). *The principles of teaching based on psychology*. New York: A. G. Seiler. (Original publicado em 1905).
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: Eduem.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese* (C. C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Loyola. (Original publicado em 1991).
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1926).
- Vigotski, L. S. (2012). *Pensamiento y habla* (A. A. González, Trad.). Buenos Aires: Colihue. (Original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1991a). Prólogo a la edición rusa del libro de W. Kohler "Investigaciones sobre la inteligencia de los monos antropomorfos". Em L. S. Vygotski. *Vías de desarrollo del conocimiento psicológico: obras escogidas* (Vol. I, pp. 177-204). (J. M. Bravo, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1930).
- Vygotski, L. S. (1991b). El problema del desarrollo en la psicología estructural: estudio crítico. Em L. S. Vygotski. *Vías de desarrollo del conocimiento psicológico: obras escogidas* (Vol. I, pp. 205-256). (J. M. Bravo, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1995a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Em L. S. Vygotski. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas* (Vol. III, pp. 183-206). (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1929).
- Vygotski, L. S. (1995b). Estructura de las funciones psíquicas superiores. Em L. S. Vygotski. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas* (Vol. III, pp. 121-138). (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1930).
- Vygotski, L. S. (1995c). Génesis de las funciones psíquicas superiores. Em L. S. Vygotski. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas* (Vol. III, pp. 139-168). (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1930).
- Vygotski, L. S. (1995d). Educación de las formas superiores de conducta. Em L. S. Vygotski. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas* (Vol. III, pp. 303-314). (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Original publicado em 1929).
- Vygotski, L. S. (1997). Anomalías del desarrollo cultural del niño (J. G. Blank, Trad). Em L. S. Vygotski. *Materiales tomados de intervenciones, informes, etcétera: obras escogidas* (Vol. V, p. 347). Madrid: Visor. (Original publicado em 1928).
- Vygotsky, L. S. (2007). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. Leontiev, L. S. Vygotski & A. R. Luria. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da*



aprendizagem e do desenvolvimento (pp. 25-42). (R. E. Frias, Trad.). São Paulo: Centauro. (Original publicado em 1934).

Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (P. del Río, Trad.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (Original publicado em 1930).

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (L. L. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1930).

Nota sobre o autor

Ruben de Oliveira Nascimento é psicólogo e doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É professor adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, atuando nas disciplinas de psicologia da aprendizagem e psicologia da educação. E-mail: rubenufu@gmail.com

Data de recebimento: 17/09/2015

Data de aceite: 30/11/2016