



BENS CULTURAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL¹

Ana Paula da Silva Galdino – anaa.galdino@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, Santa Catarina, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6402-1770>

Danielle Eing– danielleeing2@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, Santa Catarina, Brasil; <https://orcid.org/0009-0009-1422-2919>

Maria Sirlene Pereira Schlickmann – sirlene.schlickmann@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul Tubarão, Santa Catarina, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280>

RESUMO: Haja vista que o ser humano, enquanto sujeito histórico-cultural, desenvolve-se nas relações com o meio e com o outro, este artigo tem como finalidade refletir sobre a constituição do sujeito a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente dos conceitos de linguagem e cultura e suas implicações educacionais. Para tanto, realizou-se um estudo de natureza teórica, a partir de uma revisão bibliográfica que tem como base os dois princípios apresentados por Alves-Mazzotti (2002): contextualização do objeto de estudo e análise do referencial teórico, buscando um breve levantamento histórico acerca da formação da sociedade moderna e da instituição escolar sob a óptica capitalista. Em seguida, abordam-se pontos relacionados ao pensamento de Vigotski, como o precursor da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem enquanto constituidora do sujeito e o conceito de cultura segundo Leontiev, entendendo que a formação do sujeito histórico-cultural se dá nas relações com o meio e com os outros. Discutem-se também as implicações educacionais da teoria aqui analisada a partir dos bens culturais, buscando exemplificar as exposições teóricas. Destacou-se que os bens culturais, além de terem uma função estética, sejam significativos do ponto de vista da apropriação cultural. Constatou-se, por fim, que a Teoria Histórico-Cultural pode constituir-se como fundamento basilar para a reflexão dos conceitos de linguagem e cultura que estruturam os espaços educacionais. Assim, ações educacionais permitem o entendimento dos significados e sentidos elaborados pela população a respeito dos bens culturais em sua constituição histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Histórico-cultural; sujeito; cultura; patrimônio cultural.

1 INTRODUÇÃO

Nas diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005, 2014) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), as reflexões sobre a organização pedagógica são pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, “concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade” (Santa Catarina, 2014, p. 33). Desse modo, compreende-se que, para a rede estadual catarinense, essa teoria precisa ser a base das investigações no campo educacional.

¹Artigo apresentado como trabalho final da disciplina Linguagem: Fundamentos teórico-metodológicos e ensino-aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Para tanto, o ponto de partida para este estudo foi a seguinte questão: como ocorre a constituição do sujeito, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no que tange aos conceitos de linguagem e cultura e suas implicações educacionais? Diante de tal questionamento, este estudo, de natureza teórica, que surge a partir de duas pesquisas em andamento: em nível de Mestrado (Eing, 2023) e de Doutorado (Galdino, 2023), possui como objetivo refletir sobre a constituição do sujeito a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente dos conceitos de linguagem e cultura, e suas implicações educacionais.

Do ponto de vista metodológico, o enfoque desta pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica com base nos dois aspectos apontados por Alves-Mazzotti (2002): a contextualização do objeto de estudo e a análise do referencial teórico, buscando um breve levantamento histórico acerca da formação da sociedade moderna e da instituição escolar sob a óptica capitalista. As fontes pesquisadas foram relacionadas ao papel da linguagem em suas manifestações no desenvolvimento humano: conteúdos históricos, sociais e culturais e os fundamentos da linguagem na perspectiva histórico-cultural da Escola de Vygotski.

Os principais autores pesquisados e discutidos ao longo deste estudo dentro da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a linguagem foram: Marx (1996), Vygotski (2009), Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Rigon *et al.* (2010), Souza (1994), Luria (1992), Zamoner e Alves (2021) e Leontiev (1978). No que diz respeito ao conceito de cultura, analisaram-se as discussões propostas por Leontiev (1978). Quanto ao levantamento documental, este foi realizado no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), buscando entender o conceito de Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial. Entende-se aqui o IPHAN como o principal órgão patrimonial do Brasil; também se reitera a importância da conexão entre a Educação Patrimonial e as discussões de cultura de Leontiev.

A base que se tomou, portanto, para explicar o processo de humanização é a Teoria Histórico-Cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo histórico-dialético, a partir da obra de Marx.

Deste modo, primeiramente, apresentam-se alguns conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural, entre eles, o conceito de linguagem e cultura. Por fim, busca-se refletir sobre as questões teóricas elencadas e suas implicações para o campo educacional.

2 CONCEITOS ESSENCIAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 A LINGUAGEM ENQUANTO CONSTITUIDORA DO SUJEITO

A relação entre o “ser humano” e sua essência é entendida de modo diferente, dependendo do referencial teórico-metodológico que a analisa. Mais do que uma inquietação teórica, explicar aquilo que caracteriza o “ser humano” é uma forma de buscar compreender a própria essência humana. Para isso,

busca-se, primeiramente, compreender o pensamento de Vygotski, precursor da Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 55), o desafio de Vygotski “era criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas”. Assim, ele elabora sua análise do tema “pensamento e linguagem” a partir de uma crítica às principais correntes e tendências da psicologia contemporânea. Para tanto, procura analisar as teorias de Piaget e Stern com a finalidade de “contrapor, desde o início, o nosso enfoque do problema e o nosso método de investigação ao seu enfoque tradicional e ao método tradicional e, assim, traçar o que especificamente nos caberia pesquisar durante o nosso trabalho e o fim a que pretendíamos chegar” (Vygostki, 2009, p. 17).

O ponto de partida assumido por ele para explicar o processo de humanização tem origem epistemológica no materialismo histórico-dialético, a partir das obras de Marx.

O tema que se distingue nos escritos de Vygotsky é a ênfase nas qualidades únicas da espécie humana, suas transformações e sua realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Nessa vertente, Vygotsky irá retomar de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (Souza, 1994, p. 166).

Além disso, um dos fundamentos essenciais do pensamento de Vygotski, ao enfatizar as qualidades únicas da espécie humana, é o entrelaçamento dos aspectos individual (biológico) e social (cultural):

[...] o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural. Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano. Dessa forma, assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, o que significa compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Esse fundamento permite a realização de uma análise teórica da natureza social do homem e seu desenvolvimento sócio-histórico (Rigon *et al.*, 2010, p. 14-15).

Portanto, o humano é o entrelaçamento dos aspectos individuais (biológicos) e sociais (culturais). Entretanto, a passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta.

O uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens

sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica (Souza, 1994, p. 123).

Desse modo, desde os primeiros meses de vida, a criança se utiliza de meios para o contato social e há um rico desenvolvimento da função social da linguagem nesse período:

[...] o grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Assim, desde os primeiros meses de vida, a criança utiliza desses meios para o contato social e há um rico desenvolvimento da função social da linguagem nesse período (Vygotski, 2009, p. 129-130).

Nesse sentido, Luria (1992) destaca que, para Vygotski e seus colaboradores,

[...] desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. De início, esses processos só se dão no transcorrer das interações entre a criança e os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são intersíquicos; isto é, são compartilhados entre indivíduos. Neste estágio, os adultos são agentes externos que medeiam o contato da criança com o mundo (Luria, 1992, p. 49).

Essa grande descoberta estabelece, portanto, que o funcionamento cerebral, ou seja, os próprios processos mentais da criança são influenciados pelos processos sociais. Isso significa dizer que há uma interdependência entre esses processos. Com isso, Vygotski aponta que as funções psicológicas superiores se desenvolvem da seguinte maneira:

(Nos animais) o emprego do 'instrumento' não forma neles novas operações motoras; é o próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivos, no sistema dos quais se integra. Esta relação é inversa no caso do homem. É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos motores naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores (Leontiev, 1978, p. 269).

Diante desse contexto, Zamoner e Alves (2021) destacam o uso de signos na relação do indivíduo com o meio e os elementos mediadores necessários:

A relação mediada da criança com o mundo se dá por meio do uso de signos (sistemas simbólicos de representação mental), que orientam internamente a atividade da criança, e de instrumentos (ferramentas materiais que auxiliam na realização das atividades humanas), que orientam externamente suas ações/atividades. Os signos e os instrumentos possuem, em termos de desenvolvimento humano, uma função mediadora que atua diretamente no modo de organização e funcionamento mental da criança. São eles que possibilitam o desenvolvimento de formas sofisticadas/culturais de pensamento e comportamento, pois tornam elementos do plano social (externos a criança) em elementos internos do pensamento (em processos mentais) (Zamoner; Alves, 2021, p. 35)

Nesse contínuo movimento é que o desenvolvimento da linguagem se torna essencial para a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2009). Isso porque o real, aquilo que acontece no meio social/cultural, precisa, portanto, de elementos mediadores entre a percepção que a criança tem do mundo. Além disso, para Luria (1992, p. 25):

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

Ao apreender a experiência da humanidade, compreender conceitos, instrumentos e conhecimentos sobre o mundo que a cerca, a criança constrói seu processo de humanização. Nesse sentido, Leontiev (1978) aponta que o reflexo consciente do mundo não surge em cada homem como projeção direta das representações e conceitos que existem na realidade, pois, para ele, é preciso que haja atividade no mundo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1978, p. 272).

Essa construção tem, além de outros elementos mediadores, um elemento básico da construção teórica de Vygotski (2009), uma unidade básica da linguagem verbal que carrega a consciência refletida: a palavra. Desse modo,

[...] ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma (Luria; Yudovich, 1985, p. 12).

Assim, a palavra ganha sentidos e significados ao fazer parte de determinadas relações sociais. Ao relacionar pensamento e palavra, Vygotski (2008, p. 150-151) afirma: “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento”. Além disso, postula que:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (Vygotski, 2009, p. 412)

Ao concluir suas reflexões acerca do pensamento e da linguagem, Vygotski (2009) enfatiza que:

O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Se desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas o explico em palavras separadas. O pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada. Frequentemente, em alguns minutos um orador desenvolve um mesmo pensamento. Esse pensamento está na sua mente como um todo, mas nunca surge gradualmente, por unidades isoladas, como se desenvolve a sua linguagem. Aquilo que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras (Vygotski, 2009, p. 477-478).

Um pensamento pode ser comparado, de acordo com o referido autor, com uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras. E esse movimento é complexo, pois essa transição do pensamento para a palavra requer uma passagem: seu significado. É necessário considerar, ainda, que esse processo inclui motivos, emoções e necessidades que fazem parte desse pensamento. Todos esses aspectos que envolvem o pensamento podem ser comparados com o vento que movimenta a nuvem parada para um lado ou para outro.

Mas já agora sabemos, nas linhas mais gerais, que é possível um movimento que se interrompe em qualquer ponto desse complexo caminho, nesse ou naquele sentido: do motivo para a linguagem interior passando pelo pensamento; da linguagem interior para o pensamento; linguagem interior para a exterior, etc. Não nos propomos estudar todos esses movimentos multiformes que efetivamente ocorrem na estrada real entre o pensamento e a palavra. Só nos interessou uma questão fundamental: descobrir a relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra (Vygotski, 2009, p. 482).

Compreender a linguagem no âmbito de tais estudos implica considerá-la, portanto, como um processo social e culturalmente construído em um determinado contexto histórico, social, cultural, etc. Desse modo, é preciso compreender o que é cultura.

2.2 CONCEITO DE CULTURA SEGUNDO LEONTIEV

Leontiev (1978) afirma que o ser humano é considerado, de acordo com a teoria Darwinista um ser capaz de evoluir de maneira gradual e lenta, diferentemente dos demais animais. Dessa evolução, tem-se a sua capacidade de obter conhecimento. No entanto, na perspectiva das ciências progressistas, o ser humano evolui por meio da natureza social, ele se forma a partir da vida em sociedade, sendo que, através da cultura social, tem sua evolução.

Para o autor, a evolução dos seres humanos “é profundamente distinta dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” (Leontiev, 1978, p. 280). Essa passagem marcou, segundo Leontiev, o início de uma distinção entre o desenvolvimento dos seres humanos e os animais, sendo que esses últimos estavam ligados às leis biológicas e os seres humanos às leis sócio-históricas.

Desta maneira, desde o início do processo de evolução dos seres humanos, havia dois quesitos que permitiam sua evolução: o primeiro sendo o desenvolvimento biológico, ligado às técnicas de produção, as quais eram transmitidas de geração para geração. O segundo seriam as leis sócio-históricas, aquelas “que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (Leontiev, 1978, p. 281).

No entender de Leontiev (1978, p. 181), a partir do *homo sapiens* o ser humano não sofre mais mudanças biológicas e sua desenvoltura depende apenas de suas relações sócio-históricas. Isso significa que o ser humano está definitivamente formado e possui todas as características biológicas necessárias para seu desenvolvimento cultural, este por sua vez considerado ilimitado. Em outras palavras, a sua produção cultural é deste momento em diante cada vez mais elevada e não exige mais mudanças biológicas hereditárias.

No entanto, é importante salientar que os seres humanos e suas condições de vida continuam a se desenvolver e que essas evoluções sociais continuam sendo transmitidas de geração para geração, dando continuidade ao processo histórico. A própria produção dos bens materiais pela humanidade demonstra o desenvolvimento cultural dos seres humanos.

A produção desses bens se dá por meio do conhecimento e do saber fazer, sendo que “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela aprimora-se das riquezas do mundo participando do trabalho, da produção e nas diversas formas de atividade social” (Leontiev, 1978, p. 284). Desta forma, Leontiev (1978, p. 285) afirma que cada indivíduo aprende a ser um ser humano. Cada sujeito precisa adquirir o que já foi alcançado, o que já foi criado durante o processo de desenvolvimento histórico da humanidade e, a partir dessa apropriação, aperfeiçoar esse conhecimento. Para ele, todos os seres humanos possuem a capacidade de aprender. Faz-se necessário então que as futuras gerações aprendam acerca dos inúmeros conhecimentos adquiridos pelos seus antepassados na comunidade onde vivem, pois isso colabora para o desenvolvimento da humanidade.

No entanto, para que os sujeitos tenham acesso e adquiram os fenômenos objetivos da cultura humana, produzida por seus antepassados, é necessário estar em relação com o mundo e com outras pessoas, em um processo de comunicação. Leontiev (1978) aponta que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978, p. 301).

Em outras palavras, conclui-se que para aprender acerca de toda essa produção cultural humana e para que esse conhecimento seja significativo, é preciso haver comunicação; o sujeito necessita se sentir inserido e estabelecer uma interação com o objeto de aprendizagem. Apenas dessa maneira, entende-se, ocorrem de fato as aquisições da cultura humana, ou seja, por meio da educação.

3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DOS BENS CULTURAIS

Conforme disposto anteriormente, os seres humanos passaram ao longo do tempo por processos de evolução e são capazes de adquirir conhecimento a partir da sua relação com o outro. Isso ocorre porque desde o princípio os seres humanos aprendem coletivamente, e esse conhecimento é passado de pai para filho. Entretanto, as formas de educação mudaram conforme a sociedade mudou. Com o

estabelecimento da propriedade privada (Engels, 2017), a educação passou a ser destinada apenas a uma elite detentora de terras, e no âmbito educacional, surgiu a instituição escola, tornando-a obrigatória e sistemática.

A educação através da instituição escolar torna-se restrita e desigual. Sendo assim, a escola proporciona acesso à cultura letrada na Idade Moderna, mas ao mesmo tempo, a escola também é a instituição que impõe desigualdade, pois segundo Saviani (2014, p.17) a escola tornou-se, a forma principal e dominante da educação e desta forma a educação passa a ser a educação escolarizada. Ou seja, assim como a educação não foi oferecida de maneira democrática, o acesso à cultura também não.

A escola, como instituição, no interior da sociedade moderna, acaba participando desse processo constante de transformação e resistência social. E, como será visto no decorrer deste texto, o ser humano é o grande produtor cultural, pois, como Saviani (2014) faz questão de apontar, os sujeitos não nascem humanos, eles se constituem seres humanos a partir da lógica do trabalho educativo, que tem como matéria-prima o saber historicamente construído.

Nesse sentido, esse saber historicamente construído se dá através da produção dos bens materiais. Por meio do conhecimento adquirido, do saber fazer, esses conhecimentos são transmitidos de geração para geração. Além disso, essa aquisição de conhecimentos pelas novas gerações ocorre por meio da educação, e aqui não se faz referência apenas à educação formal dentro do ambiente escolar, mas aos mais diversos espaços educacionais. Essa perspectiva leva em consideração que o ser humano é um sujeito social e que aprende em sociedade, em contato com o outro, nos mais diversos espaços.

Busca-se, então, a partir deste momento, trazer alguns apontamentos que ajudam a compreender como fazer uma ligação direta entre a análise do texto de Leontiev (1978), sobre a formação da cultura pelos seres humanos, com a importância histórica dos bens culturais produzidos historicamente pelas sociedades humanas como fontes de conhecimento. Entende-se que os bens culturais

[...] formam-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações (IPHAN, 2014, p. 7).

Nota-se, diante do exposto, que o estudo das culturas e a sua preservação precisam abranger os mais diversos grupos sociais, cada um com suas identidades singulares, buscando preservar seus próprios bens. Entretanto, como menciona Leontiev (1978), o desenvolvimento cultural gera desigualdades entre os grupos sociais devido à divisão de classes. A classe dominante economicamente também domina a produção intelectual e cultural, resultando em uma luta ideológica no campo cultural. Essa desigualdade

de desenvolvimento leva a uma supervalorização de bens patrimoniais relacionados às classes dominantes e exclui do processo de preservação bens culturais de grupos minoritários.

Neste sentido, é preciso lembrar que grande parte da história latino-americana é marcada pelo etnocentrismo, ou seja, a Europa no centro do sistema mundial e sua cultura sendo considerada superior a todas as outras, impondo o que se chama de colonialidade do saber. Com vistas a superar essa desigualdade, ganha força a implementação de cursos e espaços de educação patrimonial, trazendo a comunidade para as ações educativas propostas. Segundo o IPHAN a educação patrimonial “constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural” (2014, p. 19). Esses processos educativos citados devem colaborar para a valorização e a preservação de bens culturais que sejam reconhecidos pela comunidade. Além disso, de acordo com o IPHAN, as ações educativas “devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais” (IPHAN, 2014, p. 19).

Em vista disto, como sugere também Leontiev (1978), para levar adiante os conhecimentos já produzidos pela humanidade, dentre eles os bens culturais, busca-se primeiramente olhar para as antigas construções e práticas culturais dos antepassados. E, para salvaguardar esses bens tão relevantes para a composição da história e identidade de uma determinada comunidade, pede-se auxílio aos ascendentes, especialmente às pessoas idosas que possuem conhecimento acerca da formação e consolidação desses bens. Dessa forma, os mais velhos podem compartilhar com os mais jovens seus conhecimentos sobre os bens significativos.

Assim como os primeiros grupos humanos faziam na chamada Pré-História, destaca-se que desde o início da formação humana, a apropriação de conhecimentos se faz necessária. Caso a apropriação do conhecimento historicamente acumulado não ocorra, torna-se impossível dar sequência ao processo histórico. Desse modo, a educação no âmbito escolar torna-se um lugar essencial para que isto aconteça:

Contextos de ensinar e aprender são, portanto, contextos de produção de significações em que os sujeitos em relação ativamente produzem aos outros como a si mesmos. Isso porque aprender, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, consiste na apropriação ativa (e não adaptação, introjeção literal do percebido) das significações das produções humanas que caracterizam a realidade como universo semiótico: é um meio para a humanização, posto que possibilita a constituição de modos mais complexos e elaborados de regulação pelo próprio sujeito de sua conduta e vontade (Zanella; Da Ros; Reis; França, 2004, p. 96)

Assim, a constituição do sujeito histórico-cultural tem na educação um espaço privilegiado de interação e apropriação das produções humanas. A partir dessa concepção, o professor atua como o organizador das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento.

Para demonstrar o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano, Vigotski criou o conceito de mediação simbólica. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, pictogramas, sistema de numeração, sistema de medidas) e os sistemas de instrumentos (ferramentas), que são produtos da cultura, criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, interferem na forma de organização social e no seu nível de desenvolvimento cultural.

Desse modo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se a importância da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano. De acordo com a referida teoria, as funções psicológicas superiores são formadas a partir da interação da criança com seu meio, especialmente com os elementos culturais e linguísticos. As interações sociais da criança permitem a assimilação de conhecimentos previamente constituídos pela humanidade, como, por exemplo, os bens culturais. Nesse contexto, desenvolver ações educativas no processo pedagógico torna-se fundamental para que os sujeitos possam apropriar-se da cultura, refletir sobre ela e, conseqüentemente, em um processo dialético, promover o seu desenvolvimento e a transformação pessoal e da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o ser humano é um sujeito histórico-cultural, que se desenvolve nas relações com o meio e com o outro. A partir disso refletiu-se sobre a constituição do sujeito com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente dos conceitos de linguagem e cultura e suas implicações educacionais-acerca dos bens culturais. Averiguou-se que a sociedade moderna possui desigualdades em vários aspectos e que, ao longo do século XIX, foram produzidas novas teorias que buscam contribuir com a superação dessas desigualdades e da exploração das classes trabalhadoras. Uma das teorias é o socialismo científico proposto por Marx. Segundo a lógica marxista, na perspectiva de Vigotski na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem torna-se essencial para a constituição das funções psicológicas superiores. Aquilo que acontece no meio social e cultural precisa de elementos mediadores, entre eles a linguagem (em especial a unidade básica dela: a palavra) e a cultura, que irão auxiliar a apropriação que a criança tem do mundo. Nesse processo de apreender através das experiências da humanidade, da compreensão de conceitos e conhecimentos que cercam o mundo da criança, ela constitui, segundo os autores, seu processo de humanização. Assim, entende-se que a linguagem é um processo social e culturalmente construído em um determinado contexto histórico, social e cultural.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que o ser humano é considerado pelos autores aqui estudados um grande produtor cultural. O indivíduo não nasce humano, mas se torna humano, no sentido social, histórico e cultural, a partir da lógica do trabalho educativo, que tem como matéria-prima o saber historicamente construído.

Conclui-se, assim, que os seres humanos são sujeitos de uma sociedade que transforma o seu meio e têm como herança uma gama de conhecimentos deixados e de bens patrimoniais que contam a trajetória de seus antepassados. Caso não haja um repasse da história e da relevância desses bens, eles ainda assim poderiam continuar a existir fisicamente, entretanto não teriam mais sentido, perderiam seu significado para a comunidade. Não se quer que bens culturais tenham apenas uma função estética, mas que sejam significativos. Porém, sem ações educacionais, corre-se um sério risco de bens tão relevantes perderem seu significado.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que as ações educacionais permitem o entendimento dos significados e sentidos elaborados pelos sujeitos ao longo do seu processo educativo/formativo a respeito dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, constituindo-se a essência social, histórica e cultural da sociedade em que se vive.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

EING, D. *Experiências de Educação Patrimonial no sul de Santa Catarina: a escola como Patrimônio Cultural*. 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação - Em andamento) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2023.

ENGELS, F. [1820-1895]. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

GALDINO, A. P. *Linguagem e Educação Infantil: fios e desafios da docência narrativa*. 2023. Tese. (Doutorado em Educação - Em andamento) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Articulação e Fomento. Coordenação de Educação Patrimonial. *Educação Patrimonial– Histórico, conceitos e processos*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/baixaFcdAnexo?id=4240>. Acesso em: 08 jun. 2023.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e o desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 47-66

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1996.

RIGON, A. J. *et al.* Sobre o processo de humanização. *In:* MOURA, M. O. (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Governo de Santa Catarina. *Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Ensino, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Governo do Estado de Santa Catarina – Secretaria de Estado da Educação. 2014.

SANTA CATARINA. *Currículo Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Governo do Estado de Santa Catarina – Secretaria de Estado da Educação. 2019.

SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica*. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, [S.I.], v.3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SOUZA, S. J. e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin/Solange Jobim e Souza*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZAMONER, A; ALVES, S. M. Linguagem, cognição e a educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural de desenvolvimento humano. *In:* CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. da S. (org.). *Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 29-55.

ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z.; REIS, A. C. dos; FRANÇA, K. B. Doce, pirâmide ou flor? O processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, São Paulo, v. 9 n. 17, jun. 2004.

Title

Cultural heritage and the constitution of the subject: assumptions of the Cultural-Historical Theory.

Abstract

Considering that the human being, as a historical-cultural subject, develops in relations with the environmental and with the other, this article aims to reflect on the constitution of the subject from the assumptions of the cultural-historical theory, especially the concepts of language and culture and their educational implications. To this end, a study of a theoretical nature was carried out, based on a bibliographical review based on the two principles presented by Alves-Mazzotti (2002): contextualization of the object of study and analysis of the theoretical framework, seeking a brief historical survey about the formation of modern society and the school institution from a capitalist perspective. Next, points related to Vygotsky's thought are addressed, such as the precursor of the cultural-historical theory, language as a constituent of the subject and the concept of culture according to Leontiev, understanding that the formation of the cultural-historical subject takes place in relationship with the environment and with others. The educational implications of the theory analyzed here are also discussed based on cultural heritage, seeking to exemplify the theoretical expositions. The idea is that cultural assets, in addition to having an aesthetic function, are significant. Finally, it was verified that the cultural-historical theory can be constituted as primary foundation for the reflection on concepts of language and culture that structure the educational spaces. Thus, educational actions allow the understanding of the meanings and senses elaborated by the population regarding cultural heritage historically.

Keywords

Cultural-historical theory; subject; culture; cultural heritage.

Recebido em: 04/08/2023

Aceito em: 22/12/2023