

Criação e reprodução no ensino de artes visuais: análise de paradigmas teórico- metodológicos

Creación y reproducción em la enseñanza
de las artes visuales: análisis de
paradigmas teóricos y metodológicos.

Vinícius Stein¹

Marta Chaves²

¹ Graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialização em Teoria Histórico-Cultural pelo departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2019). Recebeu bolsa da Fundación Carolina para pesquisa na Universidad de Huelva - Espanha (2018). É coordenador do Conselho Acadêmico do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (2019). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem (ARTEI). Pesquisa sobre ensino das artes visuais na educação escolar e sobre educação estética.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140194065685423>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). É professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural, Literatura Infantil, Arte e Intervenções Pedagógicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3623759765067532>

Resumo

O texto apresenta o resultado de uma pesquisa teórica, com delineamento bibliográfico, cujo objetivo foi analisar as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais: a mimese e a autoexpressão. Expõe aspectos históricos que propiciaram o desenvolvimento de ambos os paradigmas. Expressa os limites e potencialidades das abordagens mediante análise em uma lógica dialética. Conclui que desenvolver processos de criação em artes visuais na Educação Básica implica possibilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos historicamente, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que fora criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações.

Palavras-chave

Arte; Mimese; Autoexpressão; Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural;

Resumen

El texto presenta el resultado de una investigación teórica, con un diseño bibliográfico, cuyo objetivo fue analizar las concepciones sobre los procesos de creación vinculados a dos consolidados paradigmas teórico-metodológicos para la enseñanza de las artes visuales: la mimesis y la autoexpresión. Expone aspectos históricos que favorecieron el desarrollo de ambos paradigmas. Expresa los límites y el potencial de los enfoques a través del análisis en una lógica dialéctica. Concluye que desarrollar los procesos de creación en artes visuales en la Educación Básica implica permitir la apropiación de los conocimientos y habilidades desarrolladas históricamente, ya que la reproducción, en el ámbito individual, de lo que se ha creado y se comparte socialmente, representa la formación de la base de que permitirá el desarrollo de nuevas creaciones.

Palabras-clave

Arte; Mimese; Autoexpresión; Educación básica; Teoría histórico-cultural;

Considerações iniciais

O ensino das artes visuais vem sendo realizado ao longo do tempo por meio de diferentes metodologias. A variedade metodológica para o ensino pode ser relacionada às diferentes concepções relativas aos processos de criação artística, pois na medida em que os modos de produzir arte foram alterados, as maneiras de ensiná-los também passaram por modificações. Se “toda obra de arte é filha de seu tempo [...]”, como propôs Wassily Kandinsky (1996, p.27), em *Do espiritual na arte e na pintura em particular*, para nós, toda iniciativa de arte educação também o é.

Nessa direção, conforme explicaram Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari (2010), em *Arte na educação escolar*, o ensino de artes visuais foi marcado pelas diferentes linhas pedagógicas e ideológicas atribuídas à arte ao longo da história e, em nossa avaliação, ainda hoje contribuem para as decisões tomadas pelos professores na organização e planejamento de suas ações pedagógicas com artes visuais na Educação Básica¹.

Diante disso, realizamos uma pesquisa teórica, com delineamento bibliográfico (GIL, 2002), cujo objetivo foi analisar as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais: a mimese e a autoexpressão. As seguintes perguntas motivaram nossa investigação: Quais as concepções de criação implícitas nesses dois paradigmas para o ensino de artes visuais? Que alternativas metodológicas para ações de arte educação eles sugerem? Quais os seus limites e as suas potencialidades?

Esses questionamentos remetem aos fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da criação, temática que estudamos junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI² e que fora contemplada em *Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil* (STEIN, 2019).

Diante disso, na primeira parte deste texto, apresentamos o paradigma da mimese, recuperando os aspectos históricos que propiciaram o seu desenvolvimento. Na segunda parte, realizamos exercício semelhante, tratando sobre o paradigma da autoexpressão. Na terceira, analisamos ambos e, em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

¹ Segundo a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação escolar no país compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II - Educação Superior (Art. 21). A Educação Infantil é realizada em creches e pré-escolas, com crianças de até cinco anos de idade (Art. 29). O Ensino Fundamental tem duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade (Art. 32) e, por fim, o Ensino Médio, possui duração mínima de três anos (Art. 35). O ensino da arte é garantido como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica (Cf. §2º Art. 26).

² Coordenado pela Dra. Marta Chaves, o GEEI é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá-PR e também por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rondônia e São Paulo. Os objetivos do grupo são: pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. (DIRETÓRIO..., 2020).

O paradigma da mimese: a reprodução como criação

A mimese (ou imitação), como meio para o ensino, foi realizada desde a gênese da arte³. Como exemplo disso, mencionamos Dulce Regina Baggio Osinski (2010), em *Arte, história e ensino*, onde afirmou que a refinada e elaborada técnica utilizada nas pinturas produzidas no período Paleolítico sugere o desenvolvimento de um processo informal de ensino baseado na imitação daqueles que “[...] transmitiam o conhecimento através do exemplo de seu próprio fazer” (OSINSKI, 2010, p.14).

Na filosofia da arte, desde a Antiguidade Clássica, as discussões acerca da mimese permearam os debates relacionados à definição da arte e, embora a compreensão sobre a relevância da imitação na produção artística tenha sido transformada pelas diferentes reflexões filosóficas ao longo do tempo, como demonstrou Marcos Henrique Camargo (2009), no artigo *As estéticas e suas definições da arte*, ainda hoje, permanecem as relações entre arte e imitação tanto nos debates acadêmicos, quanto no senso comum. Essas relações também foram evidenciadas por Vera Lúcia Penzo Fernandes (2010), em *A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte*.

O uso da observação e da imitação como meios de ensino, aprendizagem e criação artística permitiu o desenvolvimento de funções psicológicas humanas cada vez mais complexas. Esse processo, vinculado ao desenvolvimento da produção material, propiciou a especialização e divisão do trabalho e a separação dos indivíduos em duas classes sociais (a dos proprietários e a dos não-proprietários) e, por extensão, provocou uma divisão também na educação. Conforme explicou Demerval Saviani (2007), em *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, essa divisão foi definida da seguinte forma: “uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais” (SAVIANI, 2007, p. 155). Essa relação pode ser percebida, por exemplo, na organização social no Egito e, de modo mais acentuado, nas sociedades orientadas pela cultura greco-romana, como relatou Arnold Hauser (1994) em *História social da arte e da literatura*. Conforme explicou o autor, ainda que os gregos tenham organizado espaços específicos para a formação intelectual, a escultura e a pintura, por exemplo, mantiveram-se apartadas do sistema educativo organizado, sendo ensinadas nas oficinas artesanais.

Ao avançarmos os séculos notamos a permanência dessa forma de ensino em outros contextos. Segundo Osinski (1998; 2001), durante a Idade Média, a hegemonia da igreja católica sobre as demais instituições sociais contribuiu para que a arte e a literatura fossem colocadas a seu serviço. Os mosteiros se constituíam centros de intensa produção, desenvolvendo atividades de cópia e criação de iluminuras nos livros, na arquitetura e também na escultura, pintura, ourivesaria, esmaltagem, tecelagem, tapeçaria, encadernação e cerâmica.

³ Cabe destacar, em acordo com Lucia Santaella (2005, p. 5), que “no mundo antigo e na Idade Média, o que hoje chamamos de artes visuais era considerado como artesanato utilitário dentro do mesmo paradigma de outros tipos de artesanato [...]”. Assim, nos referimos às produções da antiguidade e medievo como artes visuais, ainda que elas não fossem reconhecidas dessa maneira no momento em que foram produzidas.

A afirmação do poder da igreja católica motivou a construção de grandes catedrais que representavam a sua superioridade. Para atender a essa finalidade, entre os séculos XII e XIII, foram criadas cooperativas de artistas, as quais foram chamadas de lojas dos pedreiros. A organização rígida das lojas mantinha os “[...] ajudantes subordinados aos aprendizes, os quais recebiam ordens dos mestres das diferentes modalidades de artesanato, vindo esses a se submeterem ao mestre de construção” (OSINSKI, 1998, p.21).

Ainda segundo a autora, nas lojas, diferentes especializações artísticas eram realizadas. Com o tempo, seus artesãos começaram a se estabelecer como mestres independentes em função do desenvolvimento da burguesia urbana. O poder de compra dos burgueses motivou o desenvolvimento de um mercado para o consumo de arte. Esse processo foi intensificado por volta do século XIV, quando os artistas, para protegerem seu mercado e restringirem a concorrência, organizaram o sistema de corporações ou guildas.

Nessa concepção, para aprender um ofício era necessário começar a trabalhar como ajudante de um profissional reconhecido em determinada área, conforme descreveu Ricardo Marín Viadel (1997), em *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea*. O processo de aprendizagem era gradativo e, de início, contemplavam as atividades mais simples. No caso da aprendizagem de pintura em tela, por exemplo, segundo o autor, o aprendiz começaria “[...] preparando e limpando os instrumentos e materiais, aprendendo como se chama cada coisa, quando se utiliza isto ou aquilo, [e] para que serve cada elemento [...]” (VIADEL, 1997, p. 58). Assim, gradualmente eram realizadas tarefas complexas e que exigiam maiores responsabilidades. Após anos de experiência, o ajudante teria compartilhado da maioria dos problemas enfrentados por seu mestre e seria, por hipótese, capaz de resolvê-los por conta própria, podendo realizar aquele ofício de modo independente.

Até esse momento histórico, a experiência e a prática serviram como modelo principal para a aprendizagem das artes visuais, porém, as mudanças estruturais da organização social provocaram alterações significativas no modelo de ensinar as artes.

Conforme explicou Saviani (2007) o desenvolvimento das forças produtivas intensificou a economia medieval e promoveu a geração de recursos excedentes. As trocas entre produtos excedentes motivaram o desenvolvimento do comércio e a organização da produção visando o estímulo das trocas que, por sua vez, permitiu a acumulação de propriedade privada e deu origem à sociedade capitalista.

O movimento artístico que acompanhou as transformações na organização econômica e social à época ficou conhecido como Renascimento. Iniciado na Itália por volta do século XVI, esse movimento expressou as mudanças da sociedade europeia. Sobre ele Osinski (1998, p.25) destacou:

[...] O homem, afastando-se progressivamente dos dogmas religiosos, descobriu o mundo e colocou-se no centro das preocupações investigativas. O naturalismo, manifestado anteriormente em outros períodos da história da arte, assumiu então o caráter científico e metodológico e passou a dominar

a expressão artística, a qual se converteu no estudo da natureza. O objetivo do artista limitou-se, assim, de modo cada vez mais decidido e consciente, à representação, o mais convincente possível, do mundo empírico [...].

Para a burguesia emergente, a posse dos objetos artísticos constituía uma afirmação de poder. Nos palácios, os pintores e escultores eram tratados com familiaridade e relativa igualdade social e, paulatinamente, o caráter depreciativo conferido ao artesão responsável pela criação de pinturas e esculturas foi superado. Segundo Viadel (1997), pintura e escultura adquiriram o status de arte, ou seja, uma atividade criadora baseada em conhecimentos e regras racionais em contraposição aos ofícios manuais.

Além disso, o Renascimento consolidou a imitação como orientação para a criação artística, sendo que o ideal renascentista de mimese estava ligado à Antiguidade Clássica. Segundo Juan J. Jové Peres (1997), em *Modos de Producción figural y educación artística*, a redescoberta da cultura greco-romana contribuiu para que o perfeccionismo anatômico e os efeitos que provocavam a ilusão da realidade se tornassem os pilares da nova forma de criação visual desenvolvida à época.

Segundo Osinski (1998, p.27), houve uma ruptura entre a prática artística e sua aprendizagem. “A concepção humanista de cultura [...] fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural”. Assim, a aproximação dos processos de criação artística com outras formas de conhecimento foi promovida, dentre outros fatores, pela contribuição teórica de artistas que relacionavam arte e ciência em suas obras, tais como Albrecht Dürer⁴, Lavinia Fontana⁵, Leon Battista Alberti⁶, Leonardo da Vinci⁷, Piero Della Francesca⁸ e Sofonisba Anguissola⁹.

Segundo Viadel (1997), nesse contexto, os conteúdos teóricos foram tidos como fundamentais para o ensino das artes e reforçaram a distinção entre a produção artística e o trabalho artesanal. Era necessário, portanto, uma instituição responsável para o ensino das artes. A criação da academia de desenho, em Florença, Itália, foi um marco para consolidação dessa concepção. O sistema desenvolvido pelas academias italianas no século XVI e pelas francesas no XVII foi tomado como referência por outras academias de belas artes na Europa e na América desde o século XVIII até começo do século XX, sendo, para Ana Mae Barbosa (2006), em *Arte-Educação no Brasil*, a *célula mater* do ensino de arte no Brasil.

Segundo Peres (1997) a metodologia das academias de belas artes se amparou em dois eixos: por um lado, na formação teórica baseada em estudos sobre: “[...] mundo clássico, mitologia, história, história e teoria da arte, geometria, teoria da

⁴ Albrecht Dürer (1471 - 1528), gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico de arte alemão.

⁵ Lavinia Fontana (1552 - 1614), pintora italiana.

⁶ Leon Battista Alberti (1404 - 1472), arquiteto, teórico de arte e humanista italiano.

⁷ Leonardo di Ser Piero da Vinci, conhecido como Leonardo da Vinci (1452 - 1519), polímata e pintor italiano.

⁸ Piero Della Francesca (1416 - 1492), pintor italiano.

⁹ Sofonisba Anguissola (1532 - 1625), pintora renascentista italiana.

perspectiva, teoria das proporções, anatomia e análise de obras” (PERES, 1997, p.302, tradução nossa), e por outro, na formação prática centrada especialmente na cópia em desenho.

No contexto do ensino de arte na educação escolar brasileira, a imitação, como procedimento principal de ensino, pode ser associada à chamada pedagogia tradicional. Conforme Demerval Saviani (2008), em *Escola e democracia*, essa proposta educativa foi estabelecida no país em meados do século XIX, com o propósito de difundir a instrução e transmitir conhecimentos sistematizados logicamente em uma perspectiva de progresso social e de consolidação dos valores burgueses.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), o desenvolvimento das aulas ocorria em uma sequência baseada na filosofia de Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841). A metodologia consistia nas seguintes etapas:

- a) recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento; b) apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas; c) assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações; d) generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios; e) aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.25).

Esses procedimentos foram realizados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento. No caso das artes visuais, predominaram ações com desenho a partir de exercícios de cópia realizados mediante controle rígido do professor, quem valorizava o resultado fidedigno. Na acepção de Vera Lúcia Penzo Fernandes (2004, p. 161), em *A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte*, os métodos empregados no ensino por meio da mimese consolidaram um modelo de aprendizagem obtido “[...] em um processo dolorido e mecânico”, fazendo com que, na prática, a mimese fosse associada às reproduções e cópias sem sentido, realizadas como um fim em si mesmo.

A crítica à pedagogia tradicional foi realizada prioritariamente por um movimento conhecido como escola nova que, segundo Fernandes (2010, p.48), “[...] apontou para a centralidade dos aspectos espontâneos da expressão e o desenvolvimento natural da criança [...]”. Mas antes disso, no campo da produção artística, o ensino das academias já havia sido questionado por uma concepção de artista como sujeito que não imita a realidade exterior, mas que por meio de suas obras expressa seu mundo interior. Tratamos disso a seguir.

O paradigma da autoexpressão: a criação como expressão do interior

No contexto da produção artística, o modelo da mimese promovido pelas academias foi contraposto pelas reflexões propostas pelos artistas românticos. Combatendo os métodos de representação ensinados naquelas instituições, “[...]”

os românticos defendiam a valorização dos sentimentos e da disposição pessoal na criação da obra artística [...]” (OSINSKI, 1998, p.43).

Românticos, como o artista espanhol Francisco de Goya¹⁰, propunham a liberdade e originalidade como os princípios fundamentais para a criação. “A tese básica e distintiva que sustenta este modelo é que na arte não há regras, normas ou conceitos básicos gerais, nem, por extensão, nenhuma sequência estrita de aprendizagem” (VIADDEL, 1997, p.68, tradução nossa).

Os adeptos desse movimento negavam a possibilidade de orientar o ensino de arte, pois priorizavam a ideia de que cada indivíduo deveria criar uma forma individual de trabalho, que enfatizasse sua personalidade e emoções individuais. Preconizando a relação direta com a natureza, os românticos viam na pintura ao ar livre um dos principais meios para inspiração e criação artística, segundo Osinski (1998).

Esse modelo é, nas palavras de Viadel (1997), uma espécie de antimodelo, pois, conforme explicou o autor, a perspectiva da autoexpressão estabelece que não é possível e nem desejável delimitar critérios rígidos e etapas progressivas para a criação artística, e propõe que, para criar, é necessário, basicamente, lançar-se à criação.

Essa posição foi consolidada no século XX por meio da produção de Allan Kaprow¹¹, Jean Dubuffet¹², Joseph Beuys¹³, Marcel Duchamp¹⁴ e Meret Oppenheim¹⁵. Esses artistas criaram um conjunto de situações que proporcionaram a dissolução do território das artes e da própria concepção sobre ser artista, condição que se reapresenta em diferentes trabalhos da arte contemporânea, conforme expôs Anne Cauquelin(2005) em *Teorias da Arte*.

No âmbito da educação escolar, segundo Osinski (2001), as pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças “[...] fizeram com que as posições a respeito da manifestação artística infantil fossem reavaliadas” (OSINSKI, 2001, p. 59). Para a autora, o aparente descompasso entre as descobertas científicas e o ensino tradicional vigente provocou discussões acerca da necessidade de uma educação criadora, oposta ao sistema unilateral de “[...] transmissão de conhecimentos e à sua recepção mecânica pelos alunos, característico da escola tradicional” (OSINSKI, 2001, p. 59).

Conforme mencionamos anteriormente, as críticas feitas à abordagem tradicional levaram, em meados do século XIX, à constituição de uma nova tendência identificada como pedagogia nova ou escola nova. Em contraposição à tendência anterior, a escola nova deslocou, segundo avaliação de Saviani (2008, p.8):

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço

¹⁰ Francisco José de Goya y Lucientes, conhecido como Francisco Goya (1746 - 1828), pintor e gravador espanhol.

¹¹ Allan Kaprow (1927 - 2006), artista estadunidense.

¹² Jean Philippe Arthur Dubuffet, conhecido como Jean Dubuffet (1901 - 1985), pintor francês.

¹³ Joseph Heinrich Beuys, conhecido como Joseph Beuys (1921 - 1986), artista alemão.

¹⁴ Marcel Duchamp (1887 - 1968), artista francês.

¹⁵ Meret Oppenheim (1913-1985), artista plástica e fotógrafa suíça.

para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A promoção da ação espontânea das crianças legitimou, em alguns contextos, a visão romântica de criação como uma vocação inata. A orientação metodológica fundamental nessa perspectiva consistia em proporcionar ambientes que possibilitassem às crianças “liberdade” para criar. Conforme relatou Peres (1997, p.333, tradução nossa) ao analisar essa tendência, dois princípios guiavam o trabalho educativo: “deixar que a criança se expresse livremente e renunciar a qualquer tipo de intervenção externa que pudesse contaminar seu ilimitado e virginal potencial”. Nessa direção, nas palavras de Saviani (2008, p.8), caberia ao professor agir “[...] como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Fusari e Ferraz (2010, p.30) descreveram a ordenação metodológica realizada em nome dessa tendência:

a) começar uma atividade b) que suscitasse um determinado problema e c) provocasse o levantamento de dados a partir dos quais d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Frente a isso, conforme explicou Fernandes (2007) no texto *Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem*, essa concepção proporcionou uma compreensão restrita sobre o processo de imitação, que passou a ser concebido de maneira negativa no ensino de arte. Há, ainda hoje, o entendimento de que a cópia “[...] restringe a criatividade e neutraliza a livre expressão dos alunos” (FERNANDES, 2007, p.1), ou ainda, há a negação da utilização de referências para o ensino de artes visuais em função dos “[...] danos que podem causar ao potencial criador e a padronização dos desenhos infantis” (FERNANDES, 2004, p. 158).

Com esse conjunto de argumentos destacamos que as metodologias para o ensino de arte embasadas nos paradigmas da mimese e da autoexpressão revelam concepções divergentes sobre a relevância da atividade reprodutora no ensino e os métodos para o desenvolvimento da criação artística. A seguir, analisamos essas abordagens.

Superando dicotomias: o ensino de arte e a relação dialética entre reprodução e criação

Mediante à apresentação de aspectos históricos que mobilizaram o desenvolvimento dos paradigmas da mimese e da autoexpressão, demonstramos que ambos denotam conceitos e encaminhamentos metodológicos divergentes para o desenvolvimento dos processos de criação artística e para o ensino de arte. Conforme avaliou Maria Claudia da Silva Saccomani (2016) em *A criatividade na arte e na educação escolar*, as ideias vinculadas a essas concepções, ainda hoje, podem ser reconhecidas em discursos pedagógicos que sustentam dualismos como: reprodução versus criação; transmissão versus construção; e ensino orientado versus aprendizagem espontânea.

Nessa direção, para Fernandes (2004, p. 167), o ecletismo ou a ausência de compreensão sobre os princípios teóricos que orientam cada tendência, faz com que as ações para o ensino de arte deem “[...] ênfase à livre-expressão, de acordo com os princípios escolanovistas, ou a uma mera reprodução de modelos, mesmo que os estejam negando”.

Para avaliar os limites e potencialidades dos dois paradigmas, consideramos necessário superar uma análise dualista entre as abordagens, própria à lógica formal¹⁶ e, para tanto, buscamos compreender as relações entre criação e reprodução em uma lógica dialética¹⁷. As pesquisas de Lev Semionovitch Vigotski¹⁸ (1896 – 1934) sobre o papel da imitação para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2001; 2003; 2006) e sobre a criação na infância (VIGOTSKI, 2018) nos auxiliaram a compreender a relação dialética entre reprodução e criação nas artes visuais.

O autor se dedicou ao problema da imitação quando tratou sobre o método de investigação clínica para diagnóstico do desenvolvimento intelectual de crianças utilizado em seu tempo. Conforme explicou, as avaliações eram realizadas mediante a aplicação de testes baseados nas respostas que as crianças poderiam apresentar sozinhas, isto é, sem interferência de um examinador. Conforme explicou em *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (VYGOTSKY, 2003), predominava a concepção de que a exposição de exemplos que pudessem ser imitados pelas crianças e que as auxiliassem na resolução da tarefa apresentada pelos investigadores consistia na “[...] transferência mecânica de uma forma de conduta já elaborada à outra” (VYGOTSKY, 2003, p.136, tradução nossa) e, portanto, essa mesma exposição era dispensada nos exames clínicos para avaliação do desenvolvimento intelectual infantil. Contrário a esse procedimento, o autor criticou, em *Psicología infantil* (VYGOTSKY, 2006, p.267, tradução nossa), a concepção de que “[...] toda imitação de

¹⁶ Conforme Duarte (2016, p. 204-205) “a lógica formal trabalha com a mútua exclusão entre o princípio da identidade e princípio da não identidade. Nessa perspectiva, tudo que existe é igual a si mesmo, é a afirmação de si mesmo, não admitindo sua negação, não sendo possível, portanto, que A seja A e ao mesmo tempo seja B, que é distinto de A”.

¹⁷ “[...] a lógica dialética não considera que os princípios da identidade e da não identidade sejam excludentes. Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas como a realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento, fazem com que uma coisa possa ser ela mesma e, ao mesmo, algo diferente.” (DUARTE, 2016, p. 204-205)

¹⁸ Em relação à grafia do nome do autor, utilizamos a forma Lev Semionovitch Vigotski (Лев Семёнович Выготский) ao longo de todo o texto. Nas referências, contudo, mantivemos as formas de transliteração utilizadas pelos tradutores da bibliografia consultada.

uma operação intelectual pode ser um ato puramente mecânico e automático, e que nada demonstra sobre a inteligência do sujeito". Ao contrário, entendia que "[...] os processos de imitação são muito mais complexos do que parecem à primeira vista" (VYGOTSKY, 2003, p.136-137, tradução nossa).

Vigotski demonstrou que, sem auxílio, as crianças conseguiam realizar tarefas limitadas pelo "[...] grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades que correspondem à sua idade" (VYGOTSKY, 2006, p.267-268, tradução nossa), porém, com auxílio de modelos que contribuíam para a resolução da tarefa, as mesmas crianças eram capazes de imitar ações intelectuais para além dessas limitações. Nesse sentido, a imitação, segundo o autor, não se refere a uma ação mecânica e automática, mas a uma ação "[...] racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita" (VYGOTSKY, 2006, p.268, tradução nossa).

Com base nisso consideramos que o conceito de mimese não se restringe àquele próprio da escolarização tradicional, isto é, da reprodução como um fim em si mesmo. Conforme explicou Fernandes (2007, p.3), Vigotski "[...] vê na imitação um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico ou restrito que lhe é conferido". A autora constatou que a imitação pode contribuir para a aprendizagem em arte quando observou aulas realizadas em escolas públicas de Ensino Fundamental. Relatou que as professoras faziam desenhos no quadro e, à medida que traçavam, orientavam os alunos sobre o significado de cada linha. Eles, por sua vez, "[...] olhavam para o que a professora estava desenhando e copiavam em seus cadernos [...]" e "[...] ao mesmo tempo em que a professora desenhava, complementando o desenho, os alunos também desenhavam" (FERNANDES, 2010, p. 52). Embora essa ação pareça conduzir apenas a uma cópia do modelo apresentado, ao analisar o processo e os resultados da metodologia utilizada pela professora no contexto investigado, a autora concluiu que ela

[...] representa, na verdade, o seguinte desdobramento: no momento em que os alunos reproduzem os gestos da professora, estão desenvolvendo ações que lhes permitiram compreender as técnicas de representação, acompanhando os passos e imitando os gestos da professora, apropriando-se dos mecanismos por ela utilizados para apropriarem-se do conceito estudado. Porém, cada aluno apresenta traços próprios, reproduzem e criam ao mesmo tempo (FERNANDES, 2010, p. 52).

A singularidade apresentada pelo desenho dos alunos do caso relatado resulta da vivência de cada sujeito naquele momento e, ao mesmo tempo, de suas experiências anteriores. Assim, a expressão das crianças não decorre de um potencial natural, como fazem crer argumentos românticos relacionados ao paradigma da autoexpressão, mas é resultado do conjunto de referências culturais vivenciadas por elas. Sua gênese e seu caráter não são naturais, mas sim, sociais. Conforme expressou Vigotski (2018, p.22), em *Imaginação e Criação na Infância* "[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa". Portanto, consideramos que as referências culturais estão presentes em todas as ações humanas e, por conseguinte, não cabe contrapô-las aos processos

de criação. Essas referências expressam os limites da experiência de cada indivíduo, e o reconhecimento desses limites potencializa a ação criadora. Como salientou a artista e pesquisadora Fayga Ostrower (2001, p.160, grifo da autora), em *Criatividade e processos de criação*: “[...] a própria aceitação de limites [...] é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar”.

Considerações finais

Neste texto analisamos as concepções sobre os processos de criação vinculados a dois paradigmas teórico-metodológicos consolidados para o ensino de artes visuais (o da mimese e o da autoexpressão). Mostramos, recuperando aspectos históricos e metodológicos, que, segundo o paradigma da mimese, criar consiste em reproduzir. Nos espaços escolares, a reprodução acabou sendo realizada como um fim em si mesmo, por meio de exercícios de cópia com pouco significado. Em resposta a essa concepção, o paradigma da autoexpressão nega a necessidade de referências externas para o processo criativo, propondo a busca e revelação de imagens internas pelo sujeito criador. Criar, nesse caso, consiste em expressar seu interior, resultado da natureza de cada indivíduo.

Para superar a visão dicotômica promovida pelos paradigmas, analisamos as duas concepções em uma lógica que possibilitou ampliar o conceito de cópia associado ao paradigma da mimese, assim como identificar o limite da proposta de autoexpressão. Como argumentamos, há uma relação entre imitação e desenvolvimento intelectual, de modo que imitar, como um meio para a apropriação de conhecimentos, não se resume a uma ação mecânica, automática e sem sentido (como por vezes ocorre nas propostas educativas baseada na mimese), mas indica possibilidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa lógica, a expressão de cada pessoa (ao contrário do proposto pela perspectiva da autoexpressão) está diretamente relacionada às experiências anteriormente vivenciadas por elas e às referências que estiveram à sua disposição e, por conseguinte, não decorre de fatores inatos, mas sim sociais.

Com isso, entendemos que desenvolver processos de criação em artes visuais na Educação Básica implica possibilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos historicamente, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que fora criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações. Assim, consideramos adequado, que exemplos das produções artísticas sejam expostos, vistos, discutidos, analisados, contextualizados e imitados para que eles possam servir como referência para a atividade criadora nos espaços de Educação Básica.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 de março de 2020.

CAMARGO, Marcos Henrique. As estéticas e suas definições da arte. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], jun., p.1-15, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593>. Acesso em: 31 de março de 2020.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil**. 2020. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924, acesso em 01 de junho de 2020.

DUARTE, Newton. Prefácio. In: SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 17, n.17, p.157-170, 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/499>. Acesso em: 31 de março de 2020.

_____. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **OuvirOUver** (Uberlândia. Impresso), v. 6, p.46-61, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8221>. Acesso em: 31 de março de 2020.

_____. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2007, Caxambu. **ANAIS da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Tradução: Álvaro Cabral e Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da Arte**: os Pioneiros e a influência estrangeira na

arte-educação em Curitiba. 327 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Orientadora: Maria Cecília Marins de Oliveira. 1998.

_____. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PERES, Juan J. Jové. **Modos de Producción figural y educación artística**: Los primeros pasos de un modelo didáctico. Tesis Doctoral. Orientador: Jaume Sanuy Burgués. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Espanha. 1997.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

SANTAELLA, Lucia. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea). "Edição comemorativa".

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, Abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 31 de março de 2020.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças**: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2019.

VIADÉL, Ricardo Marín. Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, n. 9, p. 55-77. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>. Acesso em: 31 de março de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Problemas del desarrollo de la psique. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: Visor Dis., 2003.

_____. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

_____. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Recebido em 02 de abril de 2020. Aprovado em 15 de junho de 2020.