

# A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino de arte

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Mestranda em Educação (UFMS). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED.  
e-mail: [mestrado@nin.ufms.br](mailto:mestrado@nin.ufms.br)

## Resumo

O presente texto tem como objetivo destacar, na história da educação e do ensino de arte, a imitação no processo de aprendizagem, de forma a explicitar conceitos sobre a imitação e verificar a sua presença ao longo de uma trajetória histórica. A metodologia tem como base estudos de caráter documental, extraindo fragmentos que demonstram ou fazem referência ao assunto, partimos de uma bibliografia básica e outra complementar. Neste processo percorremos as contradições e o contexto histórico-social de cada período estudado. Os estudos evidenciaram a presença constante da imitação no processo de aprendizagem, não necessariamente ligada ao ensino de arte, mas decorrente da história da educação no que se refere ao ensino de gramática ou ao ensino de forma geral. Desse modo podemos perceber que a imitação tem diferentes conceitos que permeiam o aspecto metodológico da educação, podendo ser conceituada dentro de aspectos mecanicistas, quando associada à passividade e à memorização; de aspectos espontaneísticos, como vontade natural da criança; como ação produtiva que leva ao aprendizado, de acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórica. Concluimos que a imitação está presente em pelo menos dois níveis, um que se refere ao processo de aquisição do conhecimento intrapsíquico e outro referente à relação entre indivíduo e sociedade.

## Palavras chave

Ensino de arte; aprendizagem; imitação.

## Abstract

The present text aims at bringing out the presence of imitation in the learning process in the history of education and art teaching, so as to set out concepts of imitation and verify its presence along a historical trajectory. The methodology is based on documental studies, extracting fragments that show or make reference to the subject. The study started from a basic bibliography and another which was complementary. In this process contradictions and the social historical context from each period has been studied. The studies have shown the constant presence of imitation in the learning process, not necessarily attached to art teaching, but resulting from educational history referring to grammar teaching or teaching in general. In this way it became clear that imitation has different concepts that permeate the methodological aspect of education, that can be conceptualized inside mechanical aspects, when associated with passivity and memorization; of spontaneous aspects, such as the natural wish of children; as productive action that leads to learning, according to the presuppositions of social historical theory. It has been concluded that imitation is present at least on two levels, one that refers to the acquisition process of intrapsychic knowledge and the other that refers to the relationship between the individual and society.

## Key words

Art teaching; learning; imitation.

O interesse pelo tema, a imitação no processo de aprendizagem, tem origem em estudos recentes sobre a teoria de Vygotsky, estudos que suscitaram questões sobre a forma de transmissão e aquisição da cultura em que esta alicerçada toda a nossa sociedade e, por conseguinte, a nossa formação. Tais questões envolvem indagações sobre o sentido da imitação presente no meio educacional, e mais especificamente no ensino de arte.

O senso comum entende a imitação como inata do ser humano. Outra característica muito comum é a negação da imitação, uma vez que impede a criatividade, *quem copia não cria*. Ou paradoxalmente, a sua aceitação, onde sua presença é tida como óbvia nas ações cotidianas dos alunos e professores, *o professor é um modelo de conduta*. Nessas afirmativas temos subentendidos conceitos de imitação, mas, de fato, como acontece esta imitação? O que se imita? Que cultura se imita? Será a imitação uma forma de interpretação, um ponto de partida para a criação? E, como ela pode contribuir para o processo de aprendizagem?

Por outro lado, no próprio ensino de arte difunde-se a negação de modelos. Isto pode ser observado em reflexões sobre a sua presença (negativa) em releituras; aos danos que podem causar ao potencial criador e a padronização dos desenhos infantis; ou, ainda, pela afirmação da criatividade, numa constante defesa da liberdade e da relevância da espontaneidade da criança ou do adolescente. Questionamos o que é realmente imitar... Não terá sido criado um mito sobre a imitação? Qual o seu

papel, a sua necessidade no ensino de arte? Está associada a uma ideologia?

Para responder a estas questões, definimos como objetivo destacar na história da educação e do ensino de arte a presença da imitação no processo de aprendizagem, de forma a explicitar conceitos sobre a imitação e verificar a sua presença ao longo de uma trajetória histórica.

Partimos da hipótese de que a imitação é determinante no processo de aquisição de conhecimento e da criatividade e que se torna produtiva na medida que temos a compreensão de seu papel na relação entre indivíduo e sociedade.

Optamos por fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica, dentro de um aporte teórico-metodológico que possibilitasse a compreensão da imitação no processo de aprendizagem nas suas relações entre indivíduo e sociedade, em seus aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos e, para isso nos fundamentamos na teoria sócio-histórica.

Nosso pressuposto entende a imitação como produtiva, que mesmo quando negada está implícita nas produções artísticas ou no processo de aprendizagem em diferentes níveis do desenvolvimento do indivíduo. A imitação tanto se configura como cópia, quanto como reprodução de modelos, estando presente nas ações cotidianas do indivíduo e da sociedade em que se insere. Representando uma forma de interação e relação com os modos de produção e uma premissa para a interpretação da nossa sociedade. A imitação não será negativa se estiver inserida em um processo que leva ao conhecimento ou em

uma base concreta que leva à superação de padrões estéticos e à criação. Nenhuma cópia, por mais fiel que seja, deixará de apresentar ou despontar a possibilidade de um traço de criação. Defendemos a imitação como forma de aquisição de conhecimento, não a compreendemos como uma ação mecânica, conforme o entendimento de Vygotsky (1991).

Na verdade levantamos a possibilidade da ruptura com modelos pedagógicos do ensino de arte, que concebem o processo de aprendizagem ou de criatividade como inatos ou como frutos de inspiração divina. A partir das reflexões sobre a imitação, pretendemos buscar contribuições da perspectiva sócio-histórica para a o ensino de arte, pois não é possível fazer uma análise, ou uma interpretação, que desvincule o objeto de estudo de um pressuposto teórico, de suas relações sociais, econômicas, políticas e históricas ou do conjunto teórico em que está fundamentada.

Alertamos que o estudo é introdutório e visa a explicitar o sentido da imitação, na educação e no ensino de arte. Intencionalmente nos centramos mais na arte de ensinar, ou seja, nos aspectos metodológicos, do que propriamente no ensino de arte, pois aí é que encontrávamos as referências ao nosso objeto de estudo. A história da educação teve um enfoque central por entendermos que o ensino de arte não se desvincula deste conjunto mais abrangente.

De acordo com nossos objetivos o estudo teve uma base documental e teórica. Foi dividido em quatro partes: primeira discute o conceito de imitação, em um sentido filosófico e estético; em seguida, o con-

ceito da imitação na história da educação; em terceiro, a imitação na história do ensino de Arte no Brasil; e a conclusão deste estudo, nas reflexões finais. Apresentamos aqui uma síntese das nossas investigações.

## 1 *Mimesis* ou arte?

A palavra imitação deriva do grego *mimesis*, utilizada por Platão para indicar um dos modos possíveis da relação entre as coisas sensíveis e as idéias (Abbagnano, 1982). A imitação é, para Platão, a própria definição da arte.

A arte como imitação refere-se à relação entre arte e natureza, definindo uma visão de realidade, que é mera tentativa de representar o inteligível. A mais antiga definição da arte na filosofia ocidental, a da imitação, subordina a arte à natureza ou ao mundo ideal. O pintor não faz senão reproduzir a aparência do objeto construído pelo artífice, sem entender verdadeiramente das coisas que imita e sem a capacidade de efetuá-las. Desta forma há uma passividade da imitação artística. Platão condenou a arte imitativa por ser antieducativa.

Para Aristóteles (1992) o valor da arte deriva do objeto imitado. Ao artista pertence o mérito da escolha oportuna do objeto imitado, no entanto, a passividade artística permanece. Para Aristóteles imitar é natural do homem desde a infância.

A imitação estará sempre presente em discussões estéticas, perfazendo toda uma trajetória histórica de reflexões filosóficas. A idéia da imitação como arte será superada, assumindo outras características e

conceitos, adquirindo valor próprio como questão estética da relação entre arte e natureza. Entendemos arte como fonte de conhecimento, autônoma enquanto linguagem, que desvenda e revela contradições e relações sociais, ocupando uma função social sem perder o seu aspecto criativo. Sendo a imitação uma determinante presente nas origens do processo criativo e constante nas relações estéticas entre indivíduo e sociedade. Desta forma supera a concepção de Platão que entende a arte como *mimesis* e por consequência uma arte inferior.

## 2 Reflexões a partir da história da educação

Na história da educação podemos perceber que a imitação esteve presente nas sociedades primitivas como um processo natural que possibilita o aprender, dado pela própria forma de estruturação social. No Egito Antigo consta uma sociedade que preserva padrões estéticos conservadores e que tem na educação mnemônica a presença da imitação, associadas à preservação de valores e de padrões de conduta de forma rígida. Na Grécia Antiga há uma preocupação com a democratização do ensino, mas um ensino elitista e também não menos rigoroso que no Egito. De forma geral, há na educação grega, a valorização da escrita, leitura e a repetição das letras, de forma mnemônica. Neste ponto destacamos o seguinte trecho extraído da obra de Manacorda:

E no século I a.C., Dionísio de Halicarnasso nos informa sobre a persistência desta didática: 'quando aprendemos a ler, apren-

demos primeiro o nome das letras, depois suas formas e valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas reflexões. Daí, começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossas mentes, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade' [...]. **Este método destinado a durar por milênios**, é comprovado também por um a passagem da curiosa **Tragédia gramatical** (*grammatiké tragoedia*), de um autor ateniense da metade do século V a.C. [...]: 'o ateniense Cálías fez o mencionado espetáculo gramatical, dispondo-o desta forma: o seu prólogo é constituído pelas letras do alfabeto e é preciso pronunciarlo letra por letra separadamente, e terminá-lo voltando ao alfa: alfa, beta, gama, [...] E o coro das mulheres, juntando duas letras cada vez, é em versos e cantando desta forma: beta-alfa ba, beta-e bee, [...]; e volta ao início da antístrofe da melodia e do ritmo: gama-alfa, gama-e, [...]; e com cada uma das outras sílabas todos fazem a mesma coisa quanto ao metro e à melodia. (1996, p. 54. Grifos nossos):

A citação embora longa se faz necessária, pois está técnica será lembrada em outros momentos deste texto, conforme expresso pelo próprio autor ao longo de sua obra.

Na educação romana continuam a existir práticas semelhantes às dos gregos e na escola de Quintiliano existem métodos que certificam o caráter mecânico da educação além de afirmar que,

Nas crianças, a memória é o principal índice de inteligência [...]. A outra qualidade é a imitação que prognostica também a aptidão para aprender, desde que a cri-

ança reproduza o que se lhe ensina (*apud* Gadotti, 2002, p. 48).

Observa-se a presença da valorização da memorização e da própria imitação com sentido de qualidade que demonstrando a aptidão para o aprender e apontando para um modo de se reconhecer os talentos nas crianças. A escola descrita leva a acreditar que existe uma forte tendência, resultante do seu caráter mecânico, a uma escola sem sentido que desvincula a teoria da prática. Repete-se, imitam-se e reproduzem-se conteúdos e sociedade sem haver reflexão. O conceito de imitação, por consequência, está associado à reprodução e à memorização.

No que se refere ao ensino da gramática ou das letras, temos a presença da imitação num processo mecânico da aprendizagem, tal processo está associado a toda uma trajetória que envolve os interesses das classes dominantes; associados, também, a um grande sadismo pedagógico, que consiste em uma relação entre aluno e professor marcada pela agressividade e violência física. A imitação está inserida em uma educação clássica e tradicional, desde a antiguidade até o final do século XVIII, conforme observamos ao longo dos nossos estudos. Devendo ser resguardadas as diferentes contextualizações feitas sobre cada período citado, que apesar de diferentes, consolidam uma aprendizagem obtida em um processo dolorido e mecânico, que permanecerá por exemplo, nos métodos do ensino mútuo e em outros períodos históricos.

Na Idade Média se dá o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, episcopal nas cidades

e cenobítica no campo. Verifica-se neste processo um empobrecimento cultural. Na escola, como é típico da sociedade cristã, o *dizer* e o *fazer* são distintos. O modelo organizacional da escola é hebraico, existindo uma reprodução de modelos tanto no que se refere à metodologia de ensino quanto aos padrões estéticos. Esta nova tradição cristã trará uma escola nos bispados e nos mosteiros. Nessa escola cabe ao professor falar e ensinar e ao discípulo calar e escutar, havendo ainda uma clara desigualdade de relações, que marcam também, o caráter pedagógico da cópia de modelos.

Quanto à preparação para os ofícios artesanais há uma continuidade de uma aprendizagem nas formas já conhecidas, como o observar e o imitar, antes de produzir autonomamente.

O ensino cenobial é levado a extremos, onde o ler e o interpretar não estão acompanhados, como se observa nas palavras do abade de Reicheneau,

A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as minhas tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido (IX *apud* Manacorda, 1996, p. 135).

O conteúdo formal está separado do concreto, percebe-se que na metodologia

de ensino existe uma separação entre teoria e prática, que não se desvincula de questões ideológicas. Como alega Manacorda, ao referir-se às constantes inovações metodológicas presentes no século XIX, “a conservação e progresso se confrontam em torno do fastidioso mas real problema do método, atrás do qual se escondiam interesses e ideais mais profundos” (Ibidem, p. 285). Podemos perceber que se alteram os conteúdos e os objetivos mas pouco se altera, ao longo dos séculos que extrapolam os limites temporais da Idade Média, a metodologia de ensino. A preservação de uma educação mecanicista, ou pelo menos dos seus métodos, está relacionada a uma concepção de mundo que não tem uma ação reflexiva, e que vê no sujeito um mero receptáculo em conformidade com interesses que não aparecem claramente expressos,

O que bem podemos perceber na análise sobre a imitação em Comênio. Curiosamente Comênio, um dos precursores da educação nos moldes que conhecemos, tem na imitação e na natureza a base imóvel “sobre a qual se assenta toda a estrutura da didática comeniana” (Gasparin, 1994, p. 80), a didática, arte de ensinar e aprender, “nada pode fazer, a não ser imitando a natureza” (Comênio, 1957, p. 187). Mas, qual o sentido desta imitação? Em princípio, a imitação é a imitação da natureza. A natureza fornece os modelos do que se deve fazer, o homem ao observar o peixe nadando o imitará através de movimentos semelhantes, em vez de barbatanas os braços, em vez da cauda os pés, ou construindo barcos, em vez de barbatanas os remos, velas em vez da cauda o leme.

Em toda a sua obra Comênio mostra através de vários exemplos externos à escola como o homem segue a natureza na construção de sua arte. Arte entendida aqui, como artesanato ou manufatura, e natureza como o nosso estado primitivo e fundamental e, também como “[...] providência universal de Deus [...] em cada criatura aquilo para que a destinou” (Comênio, 1957, p. 102).

A ordem exata existente em tudo é que deve permanecer presente em todas as ações do homem, e por consequência, também na didática, um exemplo se dá no capítulo XXI do *Método Para Ensinar As Artes*. Sobre as artes o autor refere-se ao ensino das artes técnicas, havendo maior dedicação a estas, uma vez que exigem uma aplicação “árdua e demorada”, a teoria por ser “fácil e breve” só dá prazer. Para o ensino, a arte requer: 1. o modelo ou a imagem, que é uma espécie de forma externa, que o artista observa e tenta reproduzir. 2. a matéria, que é aquilo a que deve imprimir-se a forma. 3. os instrumentos, com a ajuda dos quais se executa o trabalho (Comênio, 1957). Indo além, Comênio apresenta onze cânones que explicita o seu *Método Para Ensinar As Artes*, todos eles apresentados dentro de regras rígidas e claramente direcionados para um ensino mecanicista ou “tradicional”, que não sem exageros, persistem em algumas práticas educativas contemporâneas, como por exemplo, o traçado sobre moldes, o uso de papéis transparentes e de decalques.

Uma questão a ser observada é que no final da Idade Média começa a ser vislumbrada uma forma diferente de ensino,

fato que advém do crescimento das manufaturas.

Surtem novos modos de produção, em que a relação entre ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começam a não ser mais suficientes [...] Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se (Manacorda, 1996, p. 161).

Decorre que o trabalho colocará a imitação, associada à observação e a ação mecânica, em cheque. Novas formas de ver a educação a partir das necessidades materiais de produção terão fortes influências sobre os métodos, que começaram a ter, na educação moderna, inúmeras variáveis. As mudanças acontecem tanto nos conteúdos, quanto nas formas de produção material da escola, que estará envolta em questões inicialmente políticas e depois sociais.

Neste processo o próprio homem, com o advento do Humanismo, tem um novo papel social e, por conseqüência, a criança começará a ser vista com mais cuidado. O Humanismo, que: declaradamente se opõe à cultura escolástica; coloca-se contra a ignorância dos clássicos e o uso servil dos manuais ou compêndios; opõe-se às metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa; tem como conteúdos a literatura latina e grega, a poesia, música, as artes e os exercícios físicos; vê uma relação professor e aluno mais próxima, onde o estudo é acompanhado por passeios, jogos e brincadei-

ras, sendo a disciplina baseada no respeito pelo adolescente. Mesmo que tais propostas nos façam pensar que tudo mudou de repente, ocorre que velhas práticas de se ensinar à gramática, como já afirmamos anteriormente, ainda permanecem presentes, como podemos perceber na forma de ensinar do humanista Nicolò Perotti “[...] repita as letras – A, b, c... x, y, z. Repita a saudação [...]” (*apud* Manacorda, 1996, p. 182).

Os movimentos populares não católicos tiveram grande importância para mudanças mais significativas, para a difusão do ler e escrever. Com o objetivo de possibilitar a leitura direta da bíblia, são responsáveis por iniciativas mais avançadas de novos métodos e modelos de educação popular e moderna, dentro de questões sociais mais concretas, por exemplo, Lutero tenta conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual.

Dentro deste espírito moderno encontra-se Locke (1632-1704), que traçando uma educação não para a formação das classes populares, mas para a formação do *gentleman*, propõe novos métodos, onde o jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constritivos e o autogoverno são os instrumentos desta pedagogia, que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas liberdade de pensamento. Nota-se que começa a haver uma ruptura com o mecanicismo e a ausência da valorização do indivíduo na prática pedagógica, que havia se cristalizado ao longo dos séculos.

Começa o desprezo pelas formas agressivas e opressoras presentes na edu-

cação e gradativamente haverá uma valorização de metodologias voltadas para o jogo, como está expresso em Rousseau (1712-1778), este representa uma ruptura com os antigos modelos e muito influenciará novas ações pedagógicas. Rousseau focaliza na criança um ser perfeito em si. Em sua obra *Emílio*, constam aspectos que negam a educação tradicional e delineiam um plano de uma pedagogia inovadora e libertadora.

Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, **a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente** (Manacorda, 1996, p. 243; grifo nosso).

Destacamos, também, o socialista utópico Fourier, que se orienta pela tradição individualista de Rousseau e propõe uma escola harmônica, exaltando a espontaneidade, o jogo e a livre escolha de uma ou outra experiência até a criança encontrar aquilo que mais condiz consigo “[...] ela vai querer dar vazão à vontade de imitar ou macaquear” (Manacorda, 1996, p. 273). Em Fourier temos um novo conceito para a imitação, que parte de uma necessidade espontânea da criança.

Entre as novas pedagogias existentes a partir do século XIX, podemos perceber que a imitação deixará de existir, pelo menos textualmente. Com o advento da “escola nova” a questão metodológica valorizará a espontaneidade e dentro desta perspectiva o sujeito criativo e ativo, sendo que a

imitação deixará de ser mencionada em detrimento da livre criação do indivíduo. Cabendo perfeitamente aos interesses do novo liberalismo que começa a despontar. As escolas “novas” valorizam o jogo e o trabalho como elementos educativos sempre presentes, e por isso, também são chamadas de “ativas”; fazem uma forte crítica às escolas e à educação tradicional e utilizam a psicologia experimental para, junto com a criança como sujeito, ressaltar a expressão nas atividades sensório-motoras, esvaziando a escola de conteúdos sistematizados.

Já no século XX nos EUA, partindo de uma inspiração nestas escolas ativas, surgem as escolas que tem como critério fundamental o *aprender fazendo*, junto a este tipo de escola junta-se o movimento de democratização da educação. Gradativamente a imitação cede espaço para a espontaneidade.

Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para a cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. (Ibidem, p. 312).

Neste texto está implícita a metodologia que se segue e a necessidade da valorização dos interesses da criança, ou ainda da sua espontaneidade, aqui se pressupõe uma ausência de modelos a serem seguidos, e de conteúdos que se voltam especificamente para a necessidade do mercado de trabalho. A escola nova tem como principal representante John Dewey e sua expansão se dá em grandes proporções.



Ainda na primeira metade de século XX, deve-se considerar influência da psicologia na educação principalmente com Piaget e Vygotsky.

Em Vygotsky teremos uma nova forma de compreender a imitação, que descarta a mecanicidade e alerta para a sua necessária contribuição ao processo de aprendizagem, de modo que possa contribuir de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Para o autor:

Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 98-9).

Vygotsky aponta para a necessária intervenção por parte dos adultos e na sua contribuição para um real aprendizado, pois através da imitação as crianças aprendem. A imitação não é uma ação mecânica e pode levar a uma (re)criação e não a meras cópias de modelos, contribuindo para o entendimento e transformação do mundo.

Ainda no século XX, devemos destacar os grandes avanços tecnológicos e da informática; a consolidação da escola gratuita e laica; a contínua influência da escola nova; a tendência a um grande ecletis-

mo metodológico; o aumento do distanciamento entre teoria e prática pedagógicas. Apesar dos constantes avanços nas discussões sobre a educação, ainda persistem velhos métodos e velhas concepções, conforme os descritos de Comênio na sua *Didática Magna*, ou das formas de transmissão de conhecimento calcadas na memorização, presentes na educação tradicional.

Já na segunda metade do século XX, um enfoque que se torna evidente nas discussões sobre a educação contemporânea é a presença, cada vez maior, das tecnologias e dos avanços que elas representam. Sobre a tecnologia existem resistências sobre a sua presença no processo de aprendizagem, a escola fecha-se num anacronismo (Alves, 2001). Pensar em uma nova didática pressupõe o rompimento com antigas formas de ver a educação, neste sentido a formação de professores tem fundamental importância, visto que pode romper com concepções pedagógicas tradicionais. Alves (2001) aponta para a necessidade de uma nova "dimensão da imitação e da obediência" às normas que exerceram um expressivo papel na formação do homem, e que por si só não bastaram.

Não por acaso estamos na era do globalismo, que implica a difusão da cultura dos países mais desenvolvidos, em nome do constante avanço de mercado e da tecnologia, na continuidade e no reforço do modo de produção capitalista. Difunde-se a idéia de valorização de outras culturas, do regionalismo, do multiculturalismo, mas que cultura ficará? A cultura de massa, fragmentada e sem consistência?

Com certeza, uma cultura que se imita sem oposição ou crítica, imposta pelos grandes centros do poder capitalista, que apesar de propagar a democratização do conhecimento o torna cada vez mais elitista, uma vez que o acesso ao computador mesmo no interior da escola é restrito, muitas vezes condicionado a uma rápida formação voltada para as necessidades eminentes do mercado de trabalho.

A própria arte procura romper, e às vezes se corrompe, com os ditames culturais, na sua relação com a tecnologia retoma a questão estética da relação entre arte e natureza. A computação gráfica de certa maneira procura imitar a pintura ou a fotografia, através de simulações de imagens que mesmo beirando o realismo, não passam de representações numéricas expressas em algoritmos que reproduzem imagens sintéticas da realidade. No mesmo instante em que procura ser independente da realidade que a cerca, também a reproduz.

A consolidação da escola gratuita trouxe uma nova questão: a da garantia de uma educação de qualidade, que possa levar a uma compreensão da sociedade em que está inserida; onde a transmissão de conhecimentos, não se restrinja a métodos repetitivos ou espontaneísticos, que sejam de fato democráticos. Defendemos uma escola que torne, de fato, a cultura acumulada historicamente pela sociedade de acesso a todos, sem falsas valorizações às diferentes culturas.

### **3 Primeiras aproximações sobre a imitação no ensino de arte no Brasil**

No que se refere ao ensino de arte, podemos perceber que, embora, nos referindo somente ao Brasil, a presença da imitação acontece com as mesmas características presentes nas análises sobre a educação de forma geral. A princípio uma educação tradicional e mecanicista que pressupõe cópias e modelos a serem rigidamente seguidos, por exemplo, "Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, tivemos entre nós a instalação oficial do ensino artístico, seguindo os modelos similares europeus". (Fusari e Ferraz, 1993, p. 29).

Este ensino artístico oficial considerado a *célula mater* do ensino de arte no Brasil, pressupõe a cópia de modelos estéticos de tendências artísticas que se sedimentaram como valores da arte brasileira. Já nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte se volta para o desenho e como explica Fusari e Ferraz (1993, p. 30):

Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país.

Novamente a cópia de modelos estrangeiros, acrescida da cópia como método de ensino, estão presentes, permeando décadas e décadas do processo de ensino em arte. No início do século XX, temos o surgimento da Escola Nova que, dando ênfase a expressão, contrapõe-se à concep-

ção de imitação ou reprodução de modelos de acordo com os pensamentos de John Dewey e Hebert Read. Temos a criação das Escolinhas de Arte, no Rio de Janeiro, lideradas por Augusto Rodrigues. Este movimento tem como base,

[...] um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia (Rodrigues, 1980 *apud* Fusari e Ferraz, 1993, p. 32).

A cópia ou valorização de modelos deixa de ser utilizada e começa a sedimentar pensamentos e encaminhamentos sobre a livre-expressão, configurando um fato histórico onde a criação artística depende da total liberdade de expressão e a ausência da interferência por parte do adulto. Reminiscências desse pensamento persistem até os dias de hoje. Podendo ser percebidos inclusive no ensino tecnicista (décadas de 60/70) onde,

Os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (Ibidem, p. 32).

Este ideário libertador que privilegia a livre criação e a educação voltada para a preparação para o trabalho em uma visão pragmática e imediatista, sedimenta-se de vez no ensino de arte. Já nas últimas décadas do século XX,

Começa-se a “desenhar um redirecionamento pedagógico que incorpora qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora e pretende ser mais realista e crítica.” (Fusari e Ferraz, 1993, p. 33).

Esse “desenhar” é o que temos, de forma geral, na prática pedagógica atual dos professores envolvidos com o ensino de Arte, ou seja, o ecletismo e a falta de clareza sobre os pressupostos teóricos que norteiam cada tendência ou prática pedagógica, mas que continuam a dar ênfase à livre-expressão, de acordo com os princípios escolanovistas, ou a uma mera reprodução de modelos, mesmo que os estejam negando.

O movimento Arte-educação, que aconteceu na década de 80, contribuiu para que o ensino de arte obtivesse melhores direcionamentos, tanto na teoria quanto na prática, apontando para uma proposta triangular no ensino de arte, concebida por Ana Mae Barbosa (1998) e discutida por Fusari e Ferraz (1993).

Com a proposta triangular de Barbosa (1998), existe uma preocupação com uma melhor qualidade do ensino de arte, e pelas releituras das obras de arte é possível que se chegue à compreensão e reflexão sobre questões estéticas da história da arte. Tal proposta difundiu-se rapidamente entre os arte-educadores, que devido à falta de conhecimento sobre a teoria, a aplicaram de forma a ter de novo um modelo a ser copiado. Não pretendo responsabilizar os arte-educadores, entendendo que tal fato se deva a toda uma conjuntura social, a uma visão positivista do ensino de arte, que

não percebe nele utilidade alguma e que distorce, pelo seu pragmatismo, a teoria.

No entanto, propostas críticas sobre o ensino de arte começam a ser esboçadas, propostas que têm aproximações com a pedagogia Histórico-Crítica, que propõe:

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (Saviani, 1995, p. 79).

É nesse ponto que fazemos referência a uma teoria crítica, em que Duarte (1999) aponta para a questão da imitação na educação alegando que o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Podemos completar afirmando que a imitação está, definitivamente, presente em todo processo de aquisição de conhecimento e para ele contribuindo sem que esteja vinculado a ações mecânicas ou não criativas.

Podemos afirmar ainda que no momento em que não há questionamento do modelo copiado, imitado, há sua perpetuação. Como se observou, perpetuaram-se na história da educação e do ensino de arte diferentes modelos de sociedade que continham nas suas entrelinhas metodológicas a presença da imitação numa visão mecanicista.

Um indivíduo ativo imita e o faz espontaneamente, mas não se torna crítico, e acaba por reproduzir a sociedade em que está inserido. No momento em que o indivíduo imita e interage com o objeto, e tem um modelo a ser seguido, sem meramente

reproduzi-lo, tenderá a sua superação. Entendemos, então, que a imitação torna-se produtiva, na medida que possibilita a aquisição de conhecimentos e, que estes conhecimentos levem o indivíduo a ser criativo e consciente de sua história, como ser social. Apropriando-se do conhecimento, humaniza-se.

## 4 Conclusão

Ao longo desta trajetória histórica, podemos perceber diferentes conceitos referentes à imitação no processo de aprendizagem: foi tida como natural nos povos primitivos; assumiu um papel associado à memorização e conservação de padrões sociais nas sociedades antigas; contribuiu para definir as qualidades e aptidões de uma criança da Roma Antiga; associou-se à observação passiva na Idade Média; foi uma ação espontaneamente desejada, no século XIX; foi suprimida na escola nova e ressurgiu em uma teoria crítica, com um novo conceito, o de ser produtiva.

Dentro dos nossos estudos podemos perceber que a imitação, considerando cada período e interesses implícitos à sua presença, tem conceitos diferentes. Está na maior parte do texto associada às concepções mecanicistas de educação, daí o entendimento, presente até os dias de hoje, de que é negativa ao processo de criação ou de aprendizagem. Podemos afirmar que está intimamente ligada à reprodução, repetição, memorização, às cópias e aos modelos.

A partir da análise sobre a imitação no ensino de arte no Brasil, torna-se evi-

dente que a imitação está presente não só na cópia de modelos, mas na reprodução de uma sociedade, na valorização de modelos que são de certa maneira impostos pelas classes dominantes.

Desta forma a imitação acontece em dois níveis:

- 1º. Como aquisição de conhecimento, em uma relação do sujeito com o objeto. Inicialmente como um sujeito passivo, e de acordo com nossos pressupostos, como sujeito que interage e que transforma o objeto.
- 2º. Na relação entre sociedade e indivíduo, inicialmente o indivíduo como reprodu-

tor de uma sociedade e depois, como um indivíduo que se relaciona dialeticamente com esta sociedade.

Chegamos então a outros questionamentos: como delimitar o conceito de imitação, uma vez que estudamos o seu papel na educação? Como está relacionada com a psicologia, em outras correntes que não a sócio-histórico? Quais são os estudos sobre a imitação, como parte do processo de aquisição do conhecimento? Como podemos relacionar concretamente a imitação, reprodução e repetição?

Entendemos que este estudo é apenas o começo de outros tantos...

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ARISTÓTELES *et al.* *A poética clássica*. 5. ed. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1992.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte-MG: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Coleção Debates).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte/. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COMÊNIO, João Amos. *Didática magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. A dialética: concepção e método. In: *Concepção dialética da educação*. 7. ed. Campinas: Autores Associados/Cortez, 1990.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

IANNI, Octávio. *A era da globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 5. ed. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Darwin Antônio Longo de. *Metapintura: conhecimento e estudo da pintura*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2002.

PIMENTEL, Valéria; SZPIGEL, Marisa. Cópia ou releitura? Como Não Levar Gato por Lebre. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 14, p. 61-65, 2000.

PLATÃO. *A República: Livro VII*. Brasília: UnB; São Paulo: Ática, 1989.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 13. ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29. ed. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANNA, Maria Letícia. Desenhos estereotipados, considerados ervas-daninhas o que podemos fazer com eles? *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 38, p. 23-27, 1994.

**Recebido em 15 de dezembro de 2003.**

**Aprovado para publicação em 30 de maio de 2004.**