

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS DO MÉTODO PEDAGÓGICO DE STANISLAVSKI: REVISÃO INTEGRATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PRÁTICA

Roberto Salles Teixeira, Ísis Tacyana Gonçalves Lima, Flávia Lage Pessoa da Costa, Vicente
Aguimar Parreiras

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4543>

Submetido em: 2022-08-03

Postado em: 2022-08-31 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

FUNDAMENTOS NEUROCIÊNCIAS DO MÉTODO PEDAGÓGICO DE STANISLAVSKI: REVISÃO INTEGRATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PRÁTICA¹

ROBERTO SALLES TEIXEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-6084>

ÍISIS TACYANA GONÇALVES LIMA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0134-3606>

FLÁVIA LAGE PESSOA DA COSTA⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8316-0955>

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS⁵

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7967>

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar a fundamentação neurocientífica para o método pedagógico de Stanislavski, como proposta prática para a educação integral, através de uma revisão bibliográfica integrativa. As buscas foram realizadas nas bases de dados GOOGLE Acadêmico, SciELO e no Portal de Periódicos CAPES, no período de 2012 a Julho de 2022, com a análise na íntegra a partir da dialógica de discurso e dados estatísticos de periódicos científicos, literatura autoral de Stanislavski, dissertações e teses selecionados. Verificaram-se poucos estudos que tratam diretamente da fundamentação neurocientífica para o método pedagógico de Stanislavski, e ainda, como proposta prática para a educação integral. A fundamentação teórica do presente artigo tem como pilares as noções da educação estética; da metodologia pedagógica de Stanislavski; da educação integral e habilidades socioemocionais, segundo apresentada na base nacional comum curricular (BNCC), fundamentados neurocientificamente. Com base na descrição do tema proposto, buscaram-se possibilidades e orientações técnico procedimentais, visando à melhoria das práticas para uma genuína educação integral, segundo proposta da BNCC. Desta forma, a educação “para a vida” pressupõe a centralidade do ser humano no processo pedagógico, que vise à transição do paradigma linear – fordista / taylorista, em que o ensino é conteudista e massificado, para uma aprendizagem baseada no paradigma da complexidade no qual o estudante seja protagonista da sua aprendizagem da forma engajada, autônoma e interativa prevista na proposta pedagógica de Stanislavski.

Palavras-chave: neurociências, Stanislavski, aprendizagem socioemocional, educação integral, educação estética.

¹ O presente estudo é resultante do trabalho de conclusão de curso apresentado à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MINAS, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista no curso de pós-graduação em Neurociência e Educação: bases neurofisiológicas do aprendizado.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <robertosallesteixeira@gmail.com>

³ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <profaislima@gmail.com>

⁴ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <flavialpc@gmail.com>

⁵ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <vicenteparreiras@gmail.com>

NEUROSCIENTIFIC FOUNDATIONS OF STANISLAVSKI'S PEDAGOGICAL METHOD: INTEGRATIVE REVIEW FOR A PRACTICAL COMPREHENSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to present the neuroscientific foundation for Stanislavski's pedagogical method, as a practical proposal for comprehensive education, through an integrative literature review. The searches were carried out in the GOOGLE Academic databases, SciELO and in the CAPES Periodicals Portal, from 2012 to July 2022, with the analysis in full from the discourse dialog and statistical data from scientific journals, authorial literature by Stanislavski, selected dissertations and theses. There were few studies that deal directly with the neuroscientific foundation for Stanislavski's pedagogical method, and also as a practical proposal for comprehensive education. The theoretical foundation of this article is based on the notions of aesthetic education; of Stanislavski's pedagogical methodology; of comprehensive education in the formation of socio-emotional skills, as presented in the National Common Curriculum Base (BNCC), based on neuroscience. Based on the description of the proposed theme, practical possibilities and technical-procedural guidelines were sought, aiming at the improvement of practices for a genuine comprehensive education, according to the proposal of the BNCC. In this way, education "for life" presupposes the centrality of the human being in the pedagogical process, which aims at the transition from the linear paradigm - Fordist / Taylorist, in which teaching is content and massified, to a learning based on the paradigm of complexity in the in which the student is the protagonist of his learning in the engaged, autonomous and interactive way foreseen in Stanislavski's pedagogical proposal.

Keywords: neurosciences, Stanislavski, social and emotional learning, comprehensive education, aesthetic education.

FUNDAMENTOS NEUROCIÉNTIFICOS DEL MÉTODO PEDAGÓGICO DE STANISLAVSKI: REVISIÓN INTEGRADORA PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL PRÁCTICA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el fundamento neurocientífico del método pedagógico de Stanislavski, como una propuesta práctica para la educación integral, a través de una revisión integrativa de la literatura. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Académicas de GOOGLE, SciELO y en el Portal de Periódicos de la CAPES, desde 2012 hasta julio de 2022, con el análisis íntegro del diálogo discursivo y datos estadísticos de revistas científicas, literatura autoral de Stanislavski, disertaciones y tesis seleccionadas. Son pocos los estudios que abordan directamente la fundamentación neurocientífica del método pedagógico de Stanislavski, y también como propuesta práctica para la educación integral. La fundamentación teórica de este artículo se basa en las nociones de educación estética; de la metodología pedagógica de Stanislavski; de la educación integral en la formación de habilidades socioemocionales, tal como se presenta en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), con base en las neurociencias. A partir de la descripción del tema propuesto, se buscaron posibilidades prácticas y orientaciones técnico-procedimentales, visando la mejora de las prácticas para una genuina educación integral, según la propuesta de la BNCC. De esta forma, la educación "para la vida" presupone la centralidad del ser humano en el proceso pedagógico, que apunta a la transición del paradigma lineal - fordista/taylorista, en el que la enseñanza es contenida y masificada, a un aprendizaje basado en el paradigma de complejidad en la que el alumno es protagonista de su aprendizaje de la forma comprometida, autónoma e interactiva prevista en la propuesta pedagógica de Stanislavski.

Palabras clave: neurociencias, Stanislavski, aprendizaje socioemocional, educación integral, educación estética.

INTRODUÇÃO

À medida que cresce a compreensão a respeito de nossa humanidade multifacetada, onde cada faceta é de igual importância, torna-se fundamental a reflexão e expansão conceitual a respeito da atual abordagem educacional e cuidado com a saúde integral, do educando ao educador. Afinal, o corpo biológico, mente e o espírito não são faculdades distintas, mas diferentes modos de se compreender e abordar a nossa totalidade humana.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde não é apenas a ausência de uma doença ou enfermidade e sim um estado de bem estar geral. E ainda, a Constituição Federal Brasileira estabelece em seu Artigo 205, que a educação deve voltar-se para três pontos fundamentais: 1. "o pleno desenvolvimento da pessoa"; 2. "exercício da cidadania"; e 3. "qualificação para o trabalho". Com isso a formação integral humana, não deve priorizar isoladamente apenas um aspecto humano, mas sim, o indivíduo em todas suas necessidades, sendo elas materiais e imateriais, ou seja, físicas e motoras, cognitivas, socioculturais, emocionais e espirituais ou transcendentes. (BRASIL, 1988, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2006)

Nos últimos anos, o Brasil retomou as discussões em torno das questões relacionadas à educação integral, onde sua definição simplificada pode ser dita como uma formação e cuidado humano de forma multifacetada. Todavia, o debate ampliou-se a respeito da concepção sobre a educação integral e suas diversas percepções, principalmente no cenário atual educacional, pós-pandemia por COVID-19.

Portanto, uma das fortes tendências para a educação não é outro, senão o enfoque no desenvolvimento humano integral no centro da transformação digital, ou seja, uma transição do ensino fabricado, conteudista e massificado, para a aprendizagem e cuidado de forma personalizada. Ensinar e avaliar particularmente as habilidades e competências dos estudantes torna-se um novo papel da escola contemporânea. Entretanto, esse caminho é ainda mais desafiador aos educadores, os quais permanecem nas discussões a respeito das possíveis formas de ensinar-se e avaliar-se este novo Homo sapiens digital. (PRENSKY, 2009)

De forma geral, em uma recente pesquisa da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) a respeito da saúde mental e o bem-estar das populações das Américas, durante a pandemia de COVID-19, bem como o impacto da interrupção de serviços em toda a região, destacou-se dentre os dados analisados que cerca de quatro em cada dez brasileiros foram diagnosticados com ansiedade durante a pandemia e ainda, que os sintomas de depressão aumentaram cinco vezes, como resultado deste período. Segundo os autores, a população além de controlar o medo de adoecer e o trauma de perder entes queridos com o novo coronavírus, tem sofrido com o desemprego, a pobreza e a insegurança alimentar, e o impacto adverso sobre a saúde mental foi generalizado, ou seja, vivemos uma pandemia além do COVID-19, uma pandemia oculta. Segundo Renato Oliveira, chefe da Unidade de Saúde Mental e Uso de Substâncias da OPAS (MALTA, 2022): "A falta de acesso a serviços de aconselhamento, a redução da disponibilidade de atendimento presencial e o fechamento de escolas têm limitado as formas pelas quais as pessoas podem receber suporte de saúde mental (...)".

Desde 2009, representantes governamentais australianos e ainda, representantes da Finlândia e Estados Unidos, além de instituições educacionais e empresariais, como Intel, Cisco e Microsoft, elaboraram uma proposta para definir as habilidades essenciais que pudessem, por meio da educação integral escolarizada, preparar indivíduos para as profissões e vida conectados ao novo século. Chamado de Avaliação e Ensino de Competências do Século XXI (ATC21s), apresentou como principais resultados a resolução colaborativa de problemas, que reuniu diversas habilidades necessárias aos novos tempos, como: criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, responsabilidade pessoal e social, cidadania local e global. E assim, em 2015, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), passou a incluir em sua avaliação, questões com propósito de mensurar a resolução colaborativa de problemas e habilidades socioemocionais. (PORTILLO-TORRES, 2017)

Os dados divulgados, referentes ao PISA 2018, evidenciaram que os estudantes brasileiros estão entre os mais estressados nas atividades educacionais, representando 56% dos entrevistados. E ainda, 60% dos estudantes que realizaram o exame, não chegaram a abrir as últimas questões da prova,

gastando muito mais tempo para responder e, ao encontrar dificuldade, não tentaram novamente respondê-la. Tais achados, apontam para uma falta de habilidade socioemocional e de resiliência dos estudantes brasileiros. (PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2019)

No Brasil, em 2017, alinhado aos parâmetros internacionais, surge a elaboração e formalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de sua efetiva implantação em 2018, destaca-se a necessidade de ações educacionais específicas, que se estendam na atenção às múltiplas inteligências por áreas de competências, dentre elas, as competências socioemocionais. O ser humano de múltiplas inteligências, segundo Gardner (2016), é aquele que tem desenvolvidas as habilidades socioemocionais como o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal, paralelo a um compromisso com a sustentabilidade social e multicultural. A competitividade remanescente na constituição dessa nova economia, não pode ser entendida com individualidade e indiferença, há de se manter um senso de justiça e do cuidado social e ambiental. (GARDNER, 2016, p. 45-60)

Na BNCC são destacadas as competências gerais de formação para a cidadania e para o trabalho, com sua ênfase nas habilidades cognitivas e socioemocionais para os estudantes brasileiros. O exercício do professor assim, passa a ser compreendido como o de um gestor de ambiente de aprendizagem, levando-o a desenvolver e inovar através de metodologias que possibilitem o alcance e manutenção do alvo educacional de forma autônoma. (ABED, 2016, p.14, BRASIL, 2017, p. 8)

Uma formação ética através da educação estética, conforme descrito por Schiller (1994), é capaz de promover aprendizagem e formação de um ser humano sensível e de amplas habilidades intelectivas e sociais, harmonizando suas volições e impulsos, como um cidadão integrado, livre e moralmente comprometido. “Quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura, arte, filosofia e ciência, tanto mais genuinamente humano o homem se faz”. (PEIXOTO, 2003, p. 94)

Portanto, este artigo encontra-se imerso no objetivo de identificar e fundamentar quais são as concepções do método de Stanislavski, a partir das neurociências, de modo a possibilitar reflexões teórico-práticas sobre as políticas pedagógicas predominantes no ensino básico e como elas incidem nas práticas de educação estética, socioemocional e integral.

Sendo assim, propõe-se por meio deste trabalho, apresentar o método desenvolvido pelo pedagogo, ator e diretor de teatro, Constantin Stanislavski (1863-1938), fundamentando-o neurocientificamente, além de correlacionar a educação estética de Stanislavski, como proposta prática para o desenvolvimento das competências socioemocionais, em prol de uma educação genuinamente integral e integrada.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada no presente artigo foi a de revisão bibliográfica integrativa, baseada na proposta atualizada de pesquisa desenvolvida por Silvia e Pan, 2022. Segundo as autoras, a revisão integrativa visa “(...) mapear a produção acerca de determinado assunto, discuti-la de modo integrado e crítico, a fim de possibilitar o levantamento de lacunas e de evidências para a prática profissional na área” (p. 3). Sendo assim, foram considerados artigos produzidos no cenário nacional e internacional, em um recorte temporal compreendido entre os anos de 2012 e julho de 2022, indexados em três bases de dados: GOOGLE Acadêmico, SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A opção por essas bases está relacionada ao fato de recuperarem grande parte da produção científica e apresentarem trabalhos completos, além das obras do autor Konstantin Sergeevich Alexeiev, conhecido como Konstantin Stanislavski. Os procedimentos e etapas utilizados nesta revisão integrativa foram: (1) Definição da pergunta científica, especificando o objeto geral, fundamentar neurocientificamente o método pedagógico de Stanislavski, como proposta prática para a educação integral; (2) Levantamento das bases de dados, a fim de selecionar as mais adequadas à pesquisa, e a definição das palavras-chave e das estratégias de busca; (3) Estabelecimento dos critérios de seleção dos artigos a partir da busca; (4) Condução das buscas nas bases de dados, utilizando as estratégias previamente definidas; (5) Aplicação dos critérios na seleção dos artigos, justificando as possíveis

exclusões; (6) Categorização dos estudos; (7) Elaboração de um artigo crítico e baseado na complexidade, sintetizando as informações disponibilizadas pelos artigos que foram incluídos na revisão. (SILVIA, PAN, 2022)

Para o levantamento de dados, buscou-se, no período de 2012 a Julho de 2022, com a análise na íntegra a partir da dialógica de discurso e dados estatísticos de periódicos científicos, literatura autoral de Stanislavski, dissertações e teses selecionados, a partir dos seguintes descritores e suas combinações na língua portuguesa, inglesa e espanhola: “método Stanislavski”, “educação estética”, “artes cênicas”, “educação integral”, “habilidades socioemocionais”, “neurociências” e “sistema límbico”. Os critérios de inclusão definidos para a seleção das referências utilizadas foram: conteúdos publicados em português, espanhol e inglês; artigos científicos indexados e literatura publicados na íntegra e que retratassem a temática. A análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, pautou-se na apresentação dos dados de forma descritiva, possibilitando observar e classificar de acordo com os objetivos propostos, no intuito de reunir conhecimento complexo e prático a respeito do tema proposto. Consequentemente foram excluídos: trabalhos cuja temática distancia-se do proposto no título e/ou resumo, sendo, portanto, divergente ao que se propõe investigar neste estudo e os artigos repetidos, visto terem sido contabilizados apenas uma vez.

Depois de aplicar os critérios de inclusão e exclusão, compilaram-se os estudos selecionados numa planilha de Excel, itens de categorização organizacional: título, autoria, instituição de vinculação, data de publicação, tipo de pesquisa, sujeitos participantes, questão central, tema, aporte teórico, resultados.

RESULTADOS

Após o emprego dos critérios de exclusão, restaram 41 artigos, que foram submetidos a uma segunda etapa de análise, que consistiu na leitura dos trabalhos na íntegra. Após essa abordagem mais criteriosa, foram selecionados 28 artigos (apresentados no quadro 1).

QUADRO 1: ARTIGOS ANALISADOS E SELECIONADOS PARA A PEQUISA

Numeração do Artigo	Autoria	Título
1	SOUZA et al. (2012)	O ator antes da cena: procedimentos de criação através da linha de ações físicas em Stanislavski e Grotowski
2	BRIDGELAND; BRUCE; HARIHARAN (2013)	The missing piece: a national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools.
3	LERRO (2013)	Teatro e neurociências: perspectivas e ensaios de novas metodologias para a educação do ator.
4	KEYSERS; GAZZOLA (2014)	Hebbian learning and predictive mirror neurons for actions, sensations and emotions.
5	CRANSTON; KUSANOVICH (2014)	Kristin A. How Shall I Act? Nurturing the Dramatic and Ethical Imagination of Educational Leaders.
6	SOFIA (2014)	Por uma história das relações entre teatro e neurociência no Século XX
7	BAUÇA-AMENGUAL (2015)	La acción en el método de las acciones físicas de Constantín Stanislavski desde la perspectiva de las neurociencias.
8	LINHARES (2016)	Stanislavski: a vivência/análise de uma metodologia consolidada
9	SANTOS (2016)	Teatro das emoções e emoções no teatro: diálogos entre neurociência e Stanislávski.
10	CHADWICK (2016)	Theatre and cognitive neuroscience, Clelia Falletti, Gabriele Sofia and Victor Jacono.
11	ABED (2016)	O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.

12	PORTILLO-TORRES (2017)	Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo.
13	SANTOS; BERLINGER; CASTILHO (2017)	Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala.
14	DEIRDRE (2017)	Performance and Cognitive Science: Combining concepts in the mapping of experience.
15	CAPUCCI; SILVA (2017)	Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski.
16	HUAMÁN (2017)	¿ Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje.
17	VOGELEY (2017)	Two social brains: neural mechanisms of intersubjectivity. <i>Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences</i> .
18	VILLEGAS (2018)	El arte en la educación: reflexiones en torno a la experiencia estética y su aporte al desarrollo socioemocional.
19	PAIVA (2018)	Aprendizagem socioemocional na promoção da formação integral.
20	BRIONES (2019)	Las neurociencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de un director de escena del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
21	SILVA (2019)	A contribuição da neurociência para a educação do século XXI.
22	SIQUEIRA (2019)	A neurobiologia das emoções e sua integração com a cognição em crianças no ambiente escolar.
23	BROWN; COCKETT; YUAN (2019)	The neuroscience of Romeo and Juliet: an fMRI study of acting.
24	ALONSO (2020)	Perspectiva pedagógica: una vinculación posible entre los procesos actorales propuestos en el Método de las Acciones Físicas y los avances de la neurobiología actual.
25	RANGEL; LOREDO (2020)	La memoria emotiva según Stanislavsky desde la óptica de las neuronas espejo.
26	CAPUTI; SILVA (2020)	Educação integral como possibilidade de enfrentamento ao bullying.
27	RABELO (2021)	Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil.
28	MONSALVE (2022)	Emociones, una conversación entre Filosofía, Neurociencia y Estética.

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

DISCUSSÃO

O momento de convergência entre Stanislavski e Vigotski

Konstantin Sergeevich Alexeiev, nome de batismo de Stanislavski, nasceu em 1863, ainda na Rússia czarista, sendo filho de pais abastados e amantes do teatro. Adotou seu nome artístico de Stanislavski aos 21 anos, tentando esconder dos pais seu envolvimento nas participações em peças de teatro, mas foi descoberto três anos depois e acolhido pela família em sua predileção. Desde o início de sua prática artística, adotou o cuidado de produzir manuscritos com observações de suas dificuldades e acertos para as performances teatrais. Em 1889, casou-se com Maria Lilina (1866-1943), professora, atriz e fiel sequeza na caminhada artística, com quem tiveram três filhos, permanecendo juntos por mais de trinta anos. (STANISLAVSKI, 1989)

Tendo vivenciado a revolução russa, Stanislavski conviveu diretamente com os ideais comunistas, assimilando-os em parte e mantendo sua defesa da manifestação artística em sua nação. Utilizou-se da influência da família na política para manter a presença e manutenção do teatro. Os

ideais que mais influenciaram seus trabalhos foram do movimento teatral do Realismo, surgido no fim do século XIX. O Realismo foi totalmente absorvido por Stanislavski, o qual manteve como parte de fundamento de suas teorias até o fim de sua vida, em 1938, aos 75 anos. Negou, porém, qualquer associação com os ideais do Naturalismo, uma corrente mais radical do Realismo manifesta principalmente na literatura, concepções com as quais Stanislavski é comumente confundido. (LINHARES, 2016)

Em 1898, ao fundar a companhia de Teatro de Arte de Moscou (TAM), em parceria com Vladimir Nemirovich-Danchenko (1858-1943), Stanislavski inicia sua busca mais aprimorada e científica pela pedagogia da arte. Em 1911, com a estreia sob sua direção e colaboração com Edward Gordon Craig (1872-1966), a peça Hamlet foi a primeira grande apresentação com influência direta do método de Stanislavski, tornando-se um marco para o modernismo na dramaturgia do século XX. Servindo de incentivo a uma maior dedicação para Stanislavski no aperfeiçoamento às expressões mais profundas dos sentimentos humanos. (MAGIOLINO et al, 2010)

A montagem Hamlet foi um momento de convergência entre Stanislavski e Vigotski (1896-1934), que, ainda jovem naquela época, ficou bastante impactado pela peça no TAM. Uma das frutíferas consequências foi que Vigotski, anos mais tarde, buscou vivenciar sua própria experiência teatral, encenando na mesma peça de Shakespeare. As impressões foram ainda mais além, e Vigotski trouxe dentre as últimas produções de sua vida reflexões extensas sobre a psicologia da estética, da arte, da criatividade e da emoção, inclusive com menções diretas sobre o trabalho de Stanislavski. (CAPUCCI, SILVA, 2017)

Já Stanislavski, demonstrou interesse na psicopedagogia, estudando conceitos que pudessem dar suporte ao seu trabalho. Sua busca foi a de aperfeiçoar as técnicas de interpretação, que pudessem trazer vivacidade à atuação. Stanislavski trabalhou um método pedagógico e científico destinado a uma formação mais completa de seus alunos, no sentido de formação humana. Para ele, a representação alcança sua excelência na arte criadora, ainda que submetida ao método, quando as emoções se apresentam encarnadas pela cooperação da própria natureza, ou seja, de sentimentos contextualizados, intensos e reais. (STANISLAVSKI, 2002, p. 51; LEWIS, 1982, p.14-15)

Como diretor, repudiava a imitação das emoções, “emoções teatrais”, “mecânicas” e “artificiais”, da ordem periférica dos sentimentos físicos, que deixavam de transmitir sua mensagem, tornando-se distantes do alvo comunicativo. Para que pudessem afetar seu público, os atores precisavam dominar as próprias emoções, e assim, trazerem em suas expressões coerência e vida às luzes da ribalta. (STANISLAVSKI, 2002, p.54)

Devido à insistência de amigos, Stanislavski aceitou trabalhar na escrita de livros em que apresentasse em detalhes toda a sua sistematização, tendo dentre suas principais obras a Minha Vida na Arte (1925) e a trilogia: A Preparação do Ator (1938), A Construção da Personagem (1948) e A Criação de um Papel (1957). Mas é no primeiro livro da trilogia que o método de Stanislavski é apresentado como um guia didático, com exemplos práticos e simples a serem aplicados. (MAGIOLINO et al, 2010)

O método de Stanislavski é descrito em seu livro “A preparação do ator”, onde a primeira edição foi publicada poucas semanas após sua morte, apresentando com primazia e amadurecimento a dinâmica das habilidades afetivas e interações sociais. No prefácio da edição brasileira, Martins Gonçalves (1919-1973), destaca como o método de Stanislavski revolucionou a dramatização teatral a partir da formação do caráter humano. Aborda a reconhecida contribuição em proporcionar condições de formação do indivíduo, nos domínios intelectuais, morais e sociais. (STANISLAVSKI, 2002, p. 10)

As abordagens de referências teatrais e artísticas, são de conhecimento bastante prático, conforme apontado por Oliveira Netto (2005, p. 5), “a preocupação do artista não é com o tema, mas com o modo de tratá-lo”. São utilizados pelos atores domínios emocionais e corporais para dar sustentação as interpretações do personagem, moldando a realidade pela condução da imaginação. O ator, no uso de técnicas, conduz a elaboração de seu papel a partir de seu interior, evocando suas vivências reais, experiências sociais, emocionais, éticas e culturais. Constrói assim, a estética almejada à personagem e ao seu cenário, percorrendo-as com sua performance para uma perspectiva de sua plateia, evocando na interpretação subjetiva a vida de outrem e submetendo-a à compreensão de seu

público. Stanislavski acredita que, para o primor da técnica, era necessário evocar emoções reais, extraindo-as da alma. O conceito de alma em seus escritos, ou de homem interior, trata-se do processo mental não exteriorizado, incluindo seus afetos, pensamentos racionais, imaginação, fantasia, atenção, interpretações, sentimentos, emoções. (QUERIQUELLI et al, 2016, p. 18; NETTO, 2005; STANISLAVSKI, 2002, p.122)

A palavra “afetivo” ou “afeto”, para Stanislavski, não é empregada no sentido de sensível ou de ser facilmente emotiva, mas sim no sentido de ser atingido ou alterado. O entendimento dessa abordagem, já era encontrado desde o século XVII, nos tratados de ética de Espinosa (1979, p. 178): “Por affectus entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como a ideia desses affectus.” (STANISLAVSKI, 2002, p. 127; ESPINOSA, 1979)

Espinosa já defendia a ideia de corpo e mente serem as manifestações distintas de uma mesma substância, ecoando seu conceito por diversos pensadores posteriores. Outro conceito de Espinosa, que aparece no trabalho de Stanislavski, é o entendimento do afeto por vezes como ação, operação mental, por emoção ou sentimento, também associada ao corpo. (ABBAGNANO, 2000, p. 314)

Stanislavski compreendia que os sentimentos se relacionam com a volição, vontade e desejo, porém eram distintos e insubordináveis a esses. Essa concepção foi amadurecida durante sua vida e direcionou o foco das técnicas de seu método, que ao invés de ter por objetivo o trato direto sobre as emoções, tratou das “ações afetivas”. Estas, quando bem delineadas e justas, servem de gatilho para as emoções e sentimentos desejados. Sendo assim, a ênfase de seu trabalho não foi, no entanto, a atuação como fim, mas o aperfeiçoamento do “espírito humano”. Stanislavski esmerou as relações impositivas da razão com as emoções, o uso cuidadoso da atenção e memória, para obter um caráter mais elevado, que desse vazão ao ato criativo (GROTOWSKI, 1996, p. 1; STANISLAVSKI, 2002, p. 43)

Nas palavras de Vigotski, um dos admiradores dos trabalhos de Stanislavski:

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

Portanto, o Método de Stanislavski, pode ser visto como um processo contínuo para a vida e uma ferramenta de aperfeiçoamento da imaginação e da sensibilidade. Conforme Robert Lewis (1982, p.36), o método consiste em uma postura prática do indivíduo, partindo da conscientização de si em relação com o mundo, do outro em suas particularidades, da realização do caráter e da moral no convívio social.

O ator deve ser educado pelo método, moldado e aperfeiçoado para a dramaturgia, porém, precisa ser livre na expressão de sua individualidade através da própria arte. Por liberdade entende-se a inspiração a partir de sua individualidade na interpretação. Um ato voluntário e consciente de criação. Essa concepção dos processos mentais e formação autônoma do indivíduo é consonante as definições de Friedrich Schiller (1759-1805), que vê na educação estética a única possibilidade de alcance da verdadeira liberdade para o educando. (DUARTE, 2012; STANISLAVSKI, 2002, p.43)

Para Schiller, a educação estética envolve a arte, a ética e a educação. Em seu tratado de abordagem humanista, discute a relação da vontade e da liberdade, alcançados pela educação estética. “No estado físico, o homem apenas experimenta o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado estético para dominá-lo no estado moral.” Schiller defende uma pedagogia dos afetos e emoções, onde o educador e educando podem elevar o estado de existência natural e dependência do ser humano à autonomia e liberdade. (SCHILLER, 1994, p. 84; DUARTE, 2012, p. 151)

De forma ainda mais didática, Lev S. Vigotski, descreve a educação estética, como parceira dos sentidos e evocativa das operações superiores cerebrais. A imaginação, a racionalização e todas as demais operações cognitivas somam-se às emoções que interpelarão os sentidos e às referências sociais e históricas de cada tema. (VIGOTSKI, 2010, p. 330)

Segundo Vigotski a imaginação, enquanto associada ao pensamento realista, constitui um meio para a atuação ou externalização da vontade libertária do homem. São as condições para criar e recriar, rompendo com a cristalização imposta pelas instituições sociais, permitindo a expressão da individualidade. Para o exercício da criatividade é necessário o efeito da catarse histórica. A experiência acumulada e transmitida de forma mais ampla possível pela sociedade, na multiplicidade das expressões estéticas. Seguidamente, acrescentar as conquistas pessoais do educando, que chegará assim ao sublime, em sua expressão artística. (VIGOTSKI, 2010, p. 351-352)

Na concepção de Stanislavski, as experiências de escalada pela aprendizagem estética rumo ao sublime perpassam os sentidos, visão, audição, tato, olfato e paladar, e, por si só, não podem evocar intensidade espiritual humana, além do assombro. Há uma necessidade de ação, interna ou externamente, que a complementa, gerando emoções. “A essência da arte não está nas suas formas exteriores, mas no seu conteúdo espiritual.” (STANISLAVSKI, 2002, p. 67)

Stanislavski compreendia que quando as impressões e afetos somam-se as elucubrações da imaginação e as ponderações racionais, obtém-se o resultado do efeito estético, algo que ocupa nossa memória com potencial reflexivo e produtivo. Vigotski chama a essas condições de interferências sensoriais, que a criança as difere pela atenção, reflete e gera cognitivamente uma resposta em seu interior, atribuindo-lhe complexidade pela memória, emoção, interpretação e por fim a representação. (VIGOTSKI, 2010, p. 333-334)

Tais efeitos estéticos não estão apenas no ambiente ou nos objetos, naturais ou moldados pelo artífice humano. Estão também nas relações humanas, nas trocas dessas impressões e afetos individuais, que pelo exercício das relações, tornam-se coletivas. Este é, na concepção de Stanislavski, o “material emocional mais necessário”. Essa construção é contínua, feita na melhor proporção e adequação aos contextos e causalidades sociais, onde as emoções devem não só coincidir com o pano de fundo, os fatos e relações, mas dialogar intimamente com a racionalidade, no uso efetivo da inteligência para amparo e proposição de ações que satisfaçam suas demandas. (STANISLAVSKI, 2002, p. 127)

A conciliação entre racionalidade e afetividade é reafirmada por Edgar Morin (2000), ao classificar como inteligência, para o desenvolvimento futuro, o comportamento demonstrado por uma pessoa com capacidade de se equilibrar emocionalmente de forma proporcional e assertiva às demandas sociais. “Há estreita relação entre inteligência e afetividade: [...] portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.” (MORIN, 2000, p. 20-21)

Sendo assim, o método pedagógico de Stanislavski pode ser visto como um poderoso recurso prático ao processo de aprendizagem. Professores e estudantes, e ainda, indivíduos em quaisquer níveis de suas habilidades psíquicas, carecem igualmente de desenvolverem competências socioemocionais, onde por meio do método, poderão ser aperfeiçoados em suas habilidades e conseqüentemente proporcionará maior sustentabilidade, visando ações que contribuam para uma sociedade inclusiva, empática e socialmente justa.

Fundamentos neurocientíficos do método pedagógico de Stanislavski, a partir da base nacional comum curricular (BNCC).

As discussões e definições sobre uma educação especificamente voltada à aprendizagem socioemocionais iniciou-se em 1994 na cidade de Chicago, Estados Unidos, por um grupo de pesquisadores do aprendizado infanto-juvenil, que logo fundaram a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Em 1997, lançaram o revolucionário livro “Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators”, referência para diversos trabalhos que aprofundaram conceitos e referências, para escolas dos Estados Unidos e no mundo. Desenvolvendo a aprendizagem socioemocional de professores e estudantes, obtiveram a aprovação em mais de 90 por cento daqueles que vivenciaram desta proposta de ensino. (BRIDGELAND et al, 2013)

A comissão responsável pela elaboração da BNCC entendeu que, o foco predominante sobre as competências e habilidades deveria ser construído sobre questões centrais do processo educativo integral. Definiram, assim, demandas de formação como: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Elaboraram um conjunto de competências com abrangência integral do indivíduo que transpassasse as demais disciplinas e conteúdos. Abrangendo, assim, as práticas éticas, estéticas e sociais, com reflexo direto para o sucesso acadêmico e profissional. (BNCC, 2017, p. 7-14)

O professor passa a ser visto como um gestor do processo de aprendizagem do estudante e não mais o detentor único de informações, fonte única do saber. Assim, o professor mediador, passa a ser chamado a auxiliar e cultivar a criação e a transformação para o conhecimento, habilidades, atitudes e valores para demandas complexas da vida cotidiana do século XXI. Cabe ao professor buscar, em consonância aos referenciais teóricos, diferentes recursos e linguagens que atendam as especificidades da sala de aula. (ABED, 2016.p.14)

No processo histórico da formulação pedagógica, é possível observar desde o século XIX, abordagens no âmbito do que constitui e afeta a mente, como o interacionismo e o construtivismo, enfatizando o caráter interativo das emoções humanas e seu ser corpóreo, constituídos de suas necessidades, motivações e participação ativa em todo processo. A exemplo disso, a construção de uma metodologia pedagógica com uma abordagem de visão integral para o educando aparece nas pesquisas de Johann Pestalozzi, na virada para o século XIX. Pestalozzi distingui apenas a abordagem sobre o mesmo homem: o coração, que corresponde a imersão sensível pela experiência e pela emoção; a cabeça, que é a capacidade de transcendência pela reflexão; e a mão, que é a resposta do homem por sua obra, sobre si e no mundo. Esse ser é inseparável em sua natureza e formação. (SOËTARD et al, 2010, p. 24)

A revolucionária influência daquela época para o processo pedagógico de volver o olhar para a natureza, que também é absorvida na visão de Stanislavski, é exposta na metáfora de Pestalozzi sobre papel do educador. Para Pestalozzi o educador é como um jardineiro, incumbido apenas de providenciar condições favoráveis para o desenvolvimento das plantas, que já possuem dentro de si mesmas todo o princípio para seu crescimento. (SOËTARD et al, 2010, p. 39)

Todavia, na educação para o século XXI, os estudantes deverão avistar bilhões de bytes de dados e informações que nunca viram antes e saber o que fazer com eles. Decorar fatos isoladamente e desconexos, executar procedimentos desatualizados e processos padronizados, conduz a um baixo recrutamento de competências e habilidades exclusivamente humanas, gerando enorme desinteresse. Com isso, o educador agora é desafiado a mentorear tais estudantes e ainda tornar-se um referencial de excelência, gerir um ambiente de aprendizagem, a partir de situações reais, cenários, inferências, abstrações, resolução de problemas complexos de forma transdisciplinar, autogestão socioemocional, estabelecer vínculos saudáveis, responder aos aspectos frágeis e sólidos da lógica de um discurso, dos argumentos e das fake news, mesmo afogados em dados on-line de toda espécie, requerer do estudante ainda, um pensamento amplificado e demanda cognitiva e socioemocional ampliada, apontando para a proposta de uma nova forma de educação formativa e cada vez mais humanizada e personalizada. (ABED, 2016)

Investir em escolas que adotam a educação integral, reduz as taxas de homicídio de jovens homens em até 50%, segundo estudo recente de pesquisadores do Insper e da Universidade de São Paulo (USP), com apoio do Instituto Natura. A pesquisa analisou 16 anos de uma política referencial, no Estado de Pernambuco, que aumentou o tempo de aula para 10 horas e apostou em um currículo centrado no projeto de vida e no protagonismo do estudante. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Pernambuco, o indicador nacional de qualidade, aumentou, com destaque para o desempenho das escolas a partir de uma educação integral e em tempo integral, e ainda os currículos das escolas incluem uma complexidade, capaz de conectar-se com a realidade do estudante e desenvolver competências acadêmicas e socioemocionais. No Ideb de 2019, o mais recente, as unidades que mudaram para tal modelo aumentaram em 21% sua nota, enquanto o restante cresceu apenas 7%. (SALOMÃO, FILHO, 2022, p. 17-18).

Cosenza e Guerra (2011) destacam que, os professores contribuem não somente na instrução técnica e cognitiva, mas, na reorganização do sistema nervoso do estudante e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. As pesquisas neurocientíficas demonstram que a aprendizagem é resultado de interações sensoriais e sociais, isto é, os contextos de vida do indivíduo, desempenhando um papel fundamental, tanto para a organização, como reorganização do sistema nervoso, levando a formação de novas memórias, consolidação de redes neurais, por meio da aprendizagem e tomada de decisões.

A Neurociência ou Neurociências, é hoje uma das áreas de conhecimento melhor estruturada no processo de fundamentação ao ensino e a aprendizagem, por meio de esclarecimento de seus mecanismos neurobiológicos. Não seria parte do fracasso escolar Brasileiro, explicado pela falta do conhecimento a respeito dos mecanismos neurobiológicos humanos? As premissas de análise de estudos neurofisiológicos desdobram-se em abordagens que perpassam a ontogênese, referente a hereditariedade e a filogênese que é a ocorrência da particularidade no indivíduo, relacionada à sua ancestralidade. Assim, seu campo empírico, permite elucidar o funcionamento do sistema nervoso, bem como suas funções mentais e comportamentais, concomitante as práticas e atividades pedagógicas para o educador do século XXI, a partir da evolução humana. (ABBAGNANO, 2000, p. 110; LENT, 2019, p. 7)

A proposta das artes cênicas, através da educação estética, fundamentada pelas Neurociências, traz como possibilidade a multiplicidade de construções à prática pedagógica, permitindo a atuação dinâmica da memória, da imaginação, da atenção, emoções e demais funções cognitivas. Portanto, fazer com que o ofício docente, bem articulado, sirva à arte imaginativa, na interação com os estímulos sensoriais, resultando no desenvolvimento do senso crítico, exigindo do estudante, uma resposta que englobe todas as suas facetas de forma integral. (CARVALHO, BUFREM, 2006, p. 48)

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 338)

O entendimento nas propostas do método de Stanislavski, para percepção e emoção, é esclarecido à medida que a neurociência define as emoções como respostas autônomas, involuntárias, aos estímulos externos. Essas respostas iniciais são geralmente inconscientes. À medida que a percepção cognitiva torna essas respostas emocionais conscientes, elas são definidas como sentimentos. Os sentimentos, portanto, correspondem à conscientização da emoção, e são destinados por princípio de sobrevivência, ao planejamento e regulação comportamental, gerando aprendizagem através de redes neurais consolidadas e permitindo um comportamento assertivo. (KANDEL et al, 2014, p. 938-949)

Stanislavski apresenta inúmeras sugestões e exercícios de desenvolvimento da percepção sensorial, atenção plena e da imaginação para a criatividade, por meio da representação artística e estética. Evoca seus estudantes constantemente à ação interior, pela reflexão, e à ação exterior, pela atuação, para o desenvolvimento da percepção de suas sensações. Moldando as competências e habilidades de ação afetiva. (STANISLAVSKI, 2002, p. 67)

Embora Stanislavski sempre desafiava seus estudantes a novos aprendizados, era cético quanto à possibilidade de alguém obter tais habilidades, caso jamais as tivesse experimentado ou vivenciado, ou seja, não acreditava ser algo inato. A neurociência demonstra que é possível um indivíduo adquirir habilidades novas, devido à dinâmica do aprendizado contínuo, conceito que está ligada a propriedade de neuroplasticidade. Esta dinâmica amplia a fundamentação da aprendizagem, e se torna favorável ao entendimento neurobiológico por trás do método de Stanislavski. (LENT, 2019, p. 14-15; LEWIS, 1982, p.36)

A neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de se modificar e sofrer modificações. Está presente no tecido nervoso e, contrário ao que se pensava no século passado, mantém-se em todas as fases da vida do indivíduo. É manifestada na multiplicidade de operações e em diferentes níveis de

formação estrutural, ou seja, desde alterações intracelulares como extracelulares, ligações neuronais, em redes neurais e em todas as áreas cerebrais. (LENT, 2019, p. 16-20)

Atualmente, através de pesquisas neurocientíficas, é possível afirmar que o comportamento molda a biologia e vice-versa, sendo que, apesar de possuímos por meio do nosso sistema nervoso toda a potencialidade biológica, é necessária a construção e modulação da aprendizagem. Este processo ocorre por meio da interação do sistema nervoso central com o ambiente, mediante os sentidos. Sendo assim o professor não ensina e sim passa a ser um gestor dos sentidos de seus estudantes, em ambientes de aprendizagem. O aprender leva a formação de novas redes neurais e de associação e conseqüentemente, ao aperfeiçoamento de habilidades e inteligência. Sendo possível até o surgimento de novos neurônios em nosso cérebro, chamada neurogênese (Hipocampo), novas ligações entre eles (sinapses consolidadas e sinaptogênese) e novas ramificações para mais e mais ligações (memória de longo prazo). (KEYSERS, GAZZOLA, 2012)

Quando nascemos, todo o nosso corpo está em acelerado desenvolvimento, e ao longo dos primeiros anos de vida, a curva exponencial desse desenvolvimento diminuirá sua inclinação pouco a pouco, até atingir um platô. Claro que, particularmente, o encéfalo, como um o protagonista dessa epopeia, tem sua maturação iniciada ao nascimento, consolidando-se no início da vida adulta. Existem áreas encefálicas, chamadas de lobos, que passam por desenvolvimento em períodos específicos, chamadas de janelas de oportunidade. A janela de oportunidade para a aprendizagem socioemocionais inicia-se aos 2 anos de idade, onde nota-se uma predisposição a ampliação e associação de estruturas neurais límbicas, remodelamento funcional, com acréscimos de cada vez mais redes neurais, levando à aprendizagem de tudo que rodeia a criança. (MALLOY-DINIZ et al, 2018. p. 96-97)

As primeiras áreas a serem desenvolvidas ainda no período gestacional são as somatossensoriais e motoras, fundamentais para estabelecer-se interação com o ambiente externo. Aos seis anos, finda-se a primeira janela de oportunidade, porém o cérebro da criança continuará com as associações em diversas áreas do Sistema Nervoso Central, levando a especializações cada vez maiores. Áreas como do lobo orbitofrontal, responsável pela tomada de decisão, controle inibitório, abstração e funções executivas; a área parietal-temporal, responsável pela integração sensorial, espacial e da linguagem, a área límbica, responsável pelas emoções, motivação e principais processos de associação da memória e socialização e o corpo estriado da base, envolvido em processos da atenção. (MALLOY-DINIZ et al, 2018. p. 96-97; FLORINDO, PEDRO, 2014)

Ao diferenciar certas áreas cerebrais para funções mais específicas e hierárquicas, não se pode fazer a departamentalização de um mosaico fechado em suas ordens. Trata-se da demonstração clara de especializações, de ramificações, para ampliar a certificação, validação e mútua interdependência, que por fim formam um conjunto capaz de realizar uma incontável articulação de tarefas em tempo mínimo para resultados igualmente diversos, porém consonantes. (WALLON, 1971, p. 71)

A flexibilização cognitiva, assim como o processo autorregulatório emocional, evoca intrincadas comunicações com todas as demais funções complexas em nossa mente, denominadas Funções Executivas. Referem-se, de forma abrangente, à gestão dos processos cognitivos, incluindo memória de trabalho, lógica, resolução de problemas, bem como o planejamento e execução de ações. Atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção. São requeridas sempre que o indivíduo se engaja em tarefas ou situações inusitadas, conscientes, as quais não possui ainda, um esquema comportamental prévio ou automatizado. (VIGOTSKI, 2010, p. 345; DIAS, SEABRA, 2013)

À medida que as funções executivas são aperfeiçoadas pela maturação fisiológica, a criança alcança melhores habilidades de atenção e criatividade. A atenção, nos aspectos que se dividem teoricamente em estado de alerta e focalização, é uma função neurobiológica que permite essa adequação para a aprendizagem. Ela faz a distinção do que pode ser desprezado, portanto ignorado ou esquecido, em favor do que será memorizado e retido. A fixação na memória, não é algo simples como se resumisse a uma tarefa de decorar. A condução do processo para reter informações envolve recursos multissensoriais, a ativação de diversas redes neurais de seu aprendiz, relacionadas a atividades motoras e a funções cognitivas, que precisarão ser reforçadas até que consolidadas. (GUERRA, 2011, p. 6)

Os processos educacionais na concepção neurocientífica consideram a mesma práxis cognitiva abordada por Stanislavski. Conforme exposto por Lent (2019), as atuações educacionais transcorrem sob reciprocidade entre estudantes e professores, dado que aprendizagem é a interação e troca entre pessoas, suas mentes e cérebros, ainda que observada certa assimetria de saberes. (LENT, 2019, p. 14-15)

Como um exercício do processo reflexivo e criativo, Stanislavski elabora um jogo de construção de história interativa e interpretativa, sob uma metodologia maiêutica. O exercício é desprendido pela partícula “se”, numa construção de novas suposições com sentimentos que lhes serão associados. É necessário supor, esquematizar, organizar, imaginar e, por conseguinte, criar. Essa condução de forma lúdica é um fator motivador preponderante sobre o estudante, nas experiências vivenciadas e na imaginação. Envolvidos, reelaboram suas emoções as “formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações naturais.” (STANISLAVSKI, 2002, p.79; VIGOTSKI, 2010, p. 155)

Atuar é um jogo por si só de extrema potência para as funções executivas, imaginação e cognição, pelo deslocamento da pessoa de seu “eu” para assumir a personalidade de outrem, prevendo resultados e expressões. Em um estudo apresentado por Brown et al (2019), a partir da análise de imagens por meio de Ressonância Magnética Funcional, examinou-se atores que seguiam o método de Stanislavski, enquanto assumiam as personagens da peça Romeu e Julieta, de Shakespeare. O estudo tinha por objetivo examinar as áreas de ativação encefálicas identificadas no processamento. Entre as observações feitas sobre os resultados, demonstrou-se a mudança de áreas ativadas entre o momento de incorporação da personagem e do próprio indivíduo. A descoberta que mais surpreendeu os pesquisadores foi que, uma simples mudança gestual no sotaque dos atores como se fossem os personagens, já eram suficientes para que ativações distintas nas redes neurais associadas no córtex orbitofrontal e o precuneus (lóbulo parietal superior) fossem identificadas. Levando-os a considerações sobre as ativações de áreas distintas encefálicas durante uma atuação. (BROWN et al, 2019)

Ao induzir o estudante a imaginar-se atuando, respondendo com uma ação a determinada situação, já é esperado que emergjam emoções, sem que este as evoque conscientemente. Para auxiliar na transposição cognitiva e contextualização, o estudante pode ser exposto a um objeto, música, ou algo similar, para seu campo sensível, que atinja qualquer de seus sentidos. Sons, cheiros, ou ainda, a mudança de ambiente, motiva, deslocando-o do reducionismo, da elucubração e da resistência à participação. O subconsciente é o agente impulsionador das emoções, as quais deverão emergir, muitas vezes de forma inédita e nova. O que era exterior e social, a narrativa proposta, assenta sobre a particularidade da alma, numa produção permeada pelas experiências individuais do estudante. (STANISLAVSKI, 2002, p. 80-81).

Como mediador desse processo, o professor constrói um contexto, traz à imaginação uma dada circunstância, através de uma narrativa. Para maior eficácia no objetivo de envolver associações mnemônicas do estudante, o professor pode utilizar fatos ocorridos de seu conhecimento na escola, desafiando o estudante a soluções ou novas condutas. Para Stanislavski a imaginação deve ser estimulada e não forçada, vinculada à realidade e não fantasiada. Deve evocar atividade, uma ação interior e depois exteriorizada. Esse é o efeito catártico, a ação que do interior do indivíduo, socialmente contextualizada, traz para suas extremidades uma resposta purificadora. (STANISLAVSKI, 2002, p. 97-99)

Em um estudo de revisão neurocientífica, Barreto et al (2010) descrevem os processos neurofisiológicos que podem elucidar o aparelhamento interno da catarse, para algumas emoções primárias, relacionando-as com as principais áreas ativadas no encéfalo humano. A começar pelas expressões de alegria, que pode está associada, dentre os estímulos internos e externos, à percepção de imagens agradáveis, à indução mnemônica do sentimento de felicidade ou de estímulos ligados à sexualidade, do prazer e da satisfação por meio de mecanismos homeostáticos. As áreas de ativação mais observadas estão diretamente ligadas aos gânglios basais (estriado ventral e putâmen), do sistema límbico e do sistema dopaminérgico do núcleo estriado ventral. A dopamina é um dos principais neurotransmissores e age de forma independente sobre os seus receptores, encontrados no estriado ventral, na amígdala e no córtex orbitofrontal. Outra importante estrutura executora da emoção é o

cerebelo, associado entre a execução do riso e do choro, adequando ao contexto cognitivo e situacional. (BARRETO et al, 2010)

No intercâmbio entre a amígdala e o hipotálamo, é observada a ativação para o reconhecimento e manifestação de medo e raiva. A amígdala é a principal responsável pela detecção, geração e manutenção das emoções relacionadas ao medo, assim como pela coordenação de respostas à ameaça e ao perigo, luta ou fuga, ativando ou inibindo o hipotálamo e outras áreas do córtex cerebral, responsáveis pela manifestação direta nos órgãos, como, por exemplo, acelerando o coração (taquicardia). (BARRETO et al, 2010)

A tristeza e atividades cognitivas que evocam esse sentimento, relaciona-se à ativação de áreas centrais, como os giros occipitais inferior e medial, giro fusiforme, giro lingual, giros temporais póstero-medial e do córtex orbitofrontal, de regiões límbicas e ínsula anterior. Com a desativação cortical, córtex pré-frontal direito e parietal inferior, e diminuição do metabolismo da glicose no córtex pré-frontal. Nos casos entendidos como em estados de depressão clínica, foram observados o hipometabolismo ou hipoperfusão no córtex cingulado subcaloso. (BARRETO et al, 2010)

Muito antes de serem compreendidas as estruturas fisiológicas das emoções, o filósofo Aristóteles utilizou o termo *catarse* em suas obras sobre medicina, no sentido de purificação e purgação. Porém também foi o primeiro a utilizar o termo para designar um efeito estético, como uma forma de apaziguar as emoções. (ABBAGNANO, 2000, p. 120)

Em sua obra a *Poética*, elogia a arte teatral da *Tragédia* e diz sobre a *catarse*:

É pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções. (ARISTÓTELES, 1973, p. 447)

Para Vigotski (2010, p. 345), a *catarse* provocada pelo horror nas desventuras de um protagonista em sua história, ou de suas dores, as paixões, as lamentações, as tramas e superações, é uma influência determinante e necessária ao desenvolvimento emocional da criança.

O sistema encefálico diretamente implicado nesse processo catártico é o sistema límbico. Trata-se de uma área circunscrita por todo o córtex cerebral, instrumentalizada para a experiência e a expressão de emoções, numa regulação entre os processos homeostáticos e cognitivos. A centralidade fisiológica dessa área permite, ao ser estimulada, a rápida interação com todas as demais áreas do encéfalo. (RAMACHANDRAN, BLAKESLEE, 2004, p. 227-228)

Para atingir todo esse aparato neuroencefálico, através da percepção, é necessário aguçar as habilidades sensitivas e atencionais. Stanislavski afirma que há clara distinção entre a capacidade das pessoas de perceberem o mundo à sua volta. Algumas pessoas chegam a causar verdadeiro constrangimento, diante da capacidade de descrever detalhes completamente desconhecidos das demais sobre eventos vividos juntos. Todavia, sua intenção é transcender, a partir de uma maior percepção do mundo natural, tornar capazes seus aprendizes a perceberem o mundo social e suas emoções, em suas nuances expressas pela linguagem verbal e corporal associadas. (STANISLAVSKI, 2002, p. 126)

Percepção e sensação, embora sejam termos interligados, são distintos. As informações somatossensoriais são como códigos, que chegam a diferentes áreas do cérebro e que precisam ser decodificadas e interpretadas. A exemplo disso, na observação de um rosto de uma outra pessoa, a sensação visual é transformada em informações enviadas a mais de trinta áreas encefálicas, responsáveis em processar a imagem e denotá-la como um “conhecido” ou um “estranho”. Os sinais aferentes dos nervos ópticos são traduzindo por esboços nas diversas áreas, como se fossem rabiscos, cores e sombras, remontados como em descrições simbólicas, associados a padrões diversos e a diferentes áreas da memória. Longe de a visão ser uma cópia fiel da realidade, a percepção dessa sensação será obtida do julgamento feito pelas operações cognitivas cerebrais de forma diversa e simultânea. (RAMACHANDRAN, BLAKESLEE, 2004, p. 101-113)

Com exercícios simples, porém necessariamente repetitivos e sistemáticos, Stanislavski propõe a condução do estudante em novas observações, inicialmente externas, que lhe exija a descrição

pormenorizada através de seu campo visual e auditivo. Expondo o estudante a natureza, um jardim ou qualquer área similar, para que aprenda a contemplar e ser desperto para sentimentos, permitindo impressões na memória das emoções. Deve tentar descrever aquilo com o que se deparar, com a maior quantidade de detalhes possíveis. Evidenciar em palavras aquilo que se apresente belo, estranho, prazeroso, feio, delicado, entre outras possibilidades da forma, da textura, da conservação e da desfiguração. “Busquem encontrar tanto a beleza quanto o seu oposto e defini-los; aprendam a conhecê-los e enxergá-los.” (STANISLAVSKI, 2002, p. 127)

Vale ressaltar que Stanislavski adverte que não podemos mirar diretamente no controle de emoções para adquirir tais habilidades. Pois essas nos “escorrem pelos dedos” e não são tangíveis como um objeto. Os esforços sistemáticos nos conduzem a outra faceta, que nos parece mais palpável, porém, tão dinâmico quanto, o corpo físico. Este é concorde com a substância da alma, e juntos são indivisíveis. (STANISLAVSKI, 2002, p. 140-143)

Após repetir o exercício a ponto de perceber melhora da apreciação e sensibilização do estudante, o desenvolvimento da estética natural, Stanislavski propõe que passe à contemplação das obras humanas. Deve-se buscar as produções artísticas, ampliado pela intuição e descrição das intensões intangíveis pela objetividade, mas sutilmente sugeridas a seu observador. A construção da percepção sensorial é de suma importância para a interpretação e interação do sistema nervoso com o ambiente, que também não é inata, sendo necessário à sua aprendizagem. A educação sensorial é usada para explorar a mente desde a primeira infância. Nesta faixa etária, as informações são um amontoado de impressões mentais inconscientes. Com o método de Stanislavski, torna-se possível tornar-se consciente do mundo ao redor e de si, além de criar referenciais de excelência, por meio de memórias/redes neurais prévias. (STANISLAVSKI, 2002, p. 127)

O último passo para esse exercício estético de observação e sensibilização, pretendido desde o início por Stanislavski, é a descrição das impressões obtidas através da convivência no intercâmbio social. Aquilo que habitualmente é aglutinado em definições simplistas sobre a leitura do outro em sua comunicação, deve ser pormenorizado. Distinguir a verbalização, semântica e prosódia, da expressão facial e corporal. O estudante deve, portanto, escrever sobre cada uma dessas três partes, e assim, obter uma descrição separada. Posteriormente, unir, analisar e compreender o dito, por seus suportes únicos da expressão de cada ser humano. (STANISLAVSKI, 2002, p. 127-128).

A construção das memórias consolidadas, pela associação de todo nosso aprendizado vivo, fatos associados as emoções, serão referenciais presentes nas respostas de experiências futuras, adequação de comportamento, e ainda, de reações instintivas a fatos novos e resolução de problemas. Stanislavski chama essas memórias de sementes, dada à importância no cuidado quando retomadas. Ressalta ainda que não somente as memórias próprias, diretamente vivenciadas compõem o silo, mas os sentimentos suscitados pela observação empática das emoções alheias. Por isso, a importância de observação e aproximação emocional do estudante com a família, sociedade, escola, até que seja ensinado a empatia, a ponto de apropriar-se de seu sentimento e do outro. (STANISLAVSKI, 2002, p. 227-229)

Estudos neurocientíficos apontam para a ativação de dois sistemas com funções distintas, porém complementares, no processo de cognição socioemocional e empatia. Estudos realizados a partir da análise de imagens de ressonância magnética funcional, descrevem a presença de um sistema, denominado neurônios espelho, o qual é ativado quando um ser humano observa outro humano executando uma determinada ação, levando o observador a ativar áreas de circuitaria neurais semelhantes, como se o mesmo estivesse executando a própria ação observada. Da mesma forma, os estudos apontam a ativação de áreas responsáveis pelo sistema corticais somatossensoriais e das emoções, quando a pessoa observa outra ser atingida por um objeto e expressar sua dor. (KEYSERS, GAZZOLA, 2014)

O objetivo dessa observação compreende que, por meio do Método de Stanislavski, é possível, através de neurônios espelho, não somente aprimorar o conhecimento da comunicação social, mas o compartilhamento de experiências emocionais. Stanislavski usa a “expressão entrar em comunhão com o outro”, o ato de destinar toda a atenção e os sentidos a esse. Para conseguir tal êxito, a pessoa deve reter ao máximo suas próprias ações (controle inibitório, ação córtex orbitofrontal), a

exemplo de olhar diretamente nos olhos do outro, calar-se para ouvi-lo, manter-se direcionado a compreender, interrompendo com perguntas apenas quando parecer impossível o entendimento sem algum esclarecimento. (STANISLAVSKI, 2002, p. 240-243).

A consciência corporal é descrita por Stanislavski como fundamental ao desenvolvimento do domínio das emoções, expressão e ação. Porém, as tensões musculares são pontos de desequilíbrio físico e emocional, indiferente da causa, e por isso, mais um ponto de distração e perturbação de funções atencionais. Potencializando atitudes insensatas e a ponto de causar danos a interpretações e respostas sociais. No entendimento de Stanislavski, é de extrema necessidade buscar o domínio, controle e relaxamento da musculatura em todo o corpo. “O controlador dos nossos músculos deve tornar-se parte da nossa conformação física, uma segunda natureza.” (STANISLAVSKI, 2002, p. 133-135; LEWIS, 1982, p. 48-49)

Para uma construção de ações externas adequadas à atividade da mente, é necessário que o corpo a corresponda em interdependência. Cada músculo deve condizer com a expressão do sentimento evocado, ou parcialmente camuflado, assim como o movimento em seu todo, na sua direção e agilidade. Portanto a inteligência cinestésica, propriocepção e o uso de recursos que auxiliem na percepção de tensão e relaxamento corporal, são de suma importância ao desenvolvimento integral. (STANISLAVSKI, 2002, p. 44)

Em uma importante explanação sobre sua concepção dessa relação do ser exterior com seu interior, Stanislavski diz:

[...] há um laço orgânico entre a alma e o corpo. Seu poder é tamanho que ele quase consegue ressuscitar os mortos. Pense num homem aparentemente afogado. O pulso parou, e ele está inconsciente. Com o emprego de movimentos mecânicos seus pulmões são forçados a receber e expandir o ar. Isso dá início à circulação do sangue depois seus órgãos retomam as funções normais, sendo assim reconstruída a vida nesse homem praticamente morto. (STANISLAVSKI, 2002, p. 260)

O método para desenvolvimento na percepção corporal consiste nos princípios básicos de Stanislavski, o da observação, racionalização e atitude, repetida sistematicamente a ponto de tornar um mecanismo automatizado, que consista em uma autodefesa no domínio natural do corpo. Aqui não há uma preocupação com a modulação estética corporal, mas com sua saúde integrada à sua mente e a correspondência direta entre as emoções e os sentimentos. (STANISLAVSKI, 2002, p. 135-136)

A proposta deve ser ampliar primeiro as sensações táteis. O exercício pode ocorrer por poucos minutos diários, e consiste em deitar sobre uma superfície macia, permitindo liberar o corpo sem qualquer contração muscular. Em seguida guiar atenção parte a parte, soltar pontos ainda tensos, acompanhar a transição dessas tensões, que tendem inicialmente a não dissolverem, e sim a deslocarem-se. (STANISLAVSKI, 2002, p. 137)

Alternando o modo do exercício, mas mantendo o objetivo, é propor a brincadeira de ‘estátua’, porém o principal não é a imobilidade e sim o estudo imediato das tensões desproporcionais da musculatura diante da pose assumida. Perceber onde há forças que atingem um grau mais elevado que a manutenção necessária da postura, e relaxar o determinado músculo para uma força adequada. (STANISLAVSKI, 2002, p. 137-140)

O domínio corporal estende-se ao cotidiano, no aprender sobre as posturas ao sentar, ao caminhar, ao permanecer de pé, conhecendo seus centros de gravidade. Os exercícios, nesse caso, consistem em parar momentaneamente na pose em meio ao movimento, analisar igualmente todo o corpo e projetar sua adequação repetidamente. O movimento corporal é de igual importância em sua agilidade, flexibilidade e adaptabilidade. (STANISLAVSKI, 2002, p. 143)

Em sua obra “Método ou Loucura”, Lewis (1982) confirma que para Stanislavski tanto a forma do mover, quanto o ritmo de nosso exterior, são afetados pelos sentimentos e, de igual modo, nossas emoções tendem a ditar nosso ritmo e posturas. Essa mútua impressão é parte da concepção de integralidade da personalidade, ressaltando que a criança ao fazê-lo forma a “cinestesia ou sensibilidade do próprio corpo como substrato do sentimento de personalidade.” (LEWIS, 1982, p. 49; WALLON, 1971, p. 154)

Stanislavski defende que o evocar sentimentos verdadeiros ocorre pelo subconsciente suscitado pela inspiração. A inspiração é algo fundamental para fugir de atitudes falseadas, ou seja, distintas de valores e crenças presentes para o indivíduo e seu contexto de vida. Se assim for, as emoções tornam-se expressões externas lânguidas ou exageradas. Dessa forma, a inspiração recebe dedicação na condução dos exercícios, para a aprendizagem e formação de comportamentos desejados na atuação, quer seja cênica, para alcance da verdade na interpretação viva da personagem, quer seja social, para atos éticos e igualmente autônomos. (STANISLAVSKI, 2002, p. 212-217)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos abandonar o reducionismo racionalista e materialista que tem pautado a educação nas últimas décadas em prol de retornarmos para nossa essência humana integralmente como foco da transformação digital. Acreditamos que o maior legado educacional que podemos deixar é o de ensinar futuras gerações a maior revolução educacional de todas; entender a si mesmos!

O professor, em prol de atender as novas demandas do século XXI e do Homo sapiens digital passa a ter um papel de maestro das interações dos sujeitos entre si; destes com os objetos de aprendizagem disponíveis e sempre de forma contextualizada e significativa, em consonância com os conhecimentos prévios dos estudantes, correlacionados à educação estética de Stanislavski e em diálogo com o construto neurocientífico em função do desenvolvimento das competências socioemocionais, em prol de uma educação “para a vida” e não “para a prova”.

Assim, deve buscar aprofundar-se nas propostas da Base Nacional Comum Curricular, para construir práticas correlatas e fundamentadas em achados neurocientíficos e neurobiológicos, criando pontes de saberes. O estudante apenas consolidará todo conhecimento via memória de longo prazo se lhe for proporcionada uma participação sensorial, emocional, ativa e autônoma em todo o processo, permitindo-lhe sentir, interpretar, analisar, resumir, criticar e chegar a uma conclusão sobre as informações recebidas.

De fato, a educação “para a vida” pressupõe o desenvolvimento humano no centro do projeto político pedagógico que vise a promover uma transição do paradigma linear – fordista / taylorista, em que o ensino é conteudista e massificado, para a aprendizagem baseada no paradigma da complexidade em que o estudante é colocado no centro do processo educativo de forma engajada, autônoma e interativa prevista no modelo pedagógico de Stanislavski.

Todo o conjunto das etapas do método, passa pelos sentidos, permeiam a cognição, tornam-se emoções, emergindo em ideias e sentimentos, para enfim, aperfeiçoar nossas facetas em especial, nossa faceta socioemocional, através de uma educação estética. O que por sua vez, desenvolve o indivíduo em sua integralidade, não apenas de forma a acrescentar-lhe mero conteúdo susceptível ao acesso consciente, mas promove competências (aprendizagem via novas redes neurais), na dinâmica de ações internas e externas, atribuindo adaptações morfológicas, funcionais e intelectivas.

Vários conceitos e achados científicos dialogaram no decorrer deste artigo, propondo uma nova abordagem e nova proposta prática educativa para contexto educacional brasileiro após o período da pandemia pelo COVID-19. Mesmo diante de sugestões claras e didáticas, os exemplos encontrados nas exposições de Stanislavski podem muitas vezes parecer subjetivos, permitindo assim uma maior exploração de seu desenvolvimento prático e finalidade. Sendo assim, a partir de seu extenso legado, abre-se um leque de novas oportunidades, fundamentadas pelas neurociências, para que novas pesquisas e aprofundamento do método possa expandir-se no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABED, Anita Lilian Z.. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALONSO, Sol (2020). *Perspectiva pedagógica: una vinculación posible entre los procesos actorales propuestos en el Método de las Acciones Físicas y los avances de la neurobiología actual*. Argus-a; Argus-a Artes & Humanidades; IX (35); 1-11 <<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4466> >

ARISTÓTELES. *Poética*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASPEN INSTITUTE NATIONAL COMMISSION ON SOCIAL, EMOTIONAL, AND ACADEMIC DEVELOPMENT. *From a Nation at Risk to a Nation at Hope*. 2019. Disponível em: <<http://nationathope.org/> >. Acesso em: 25 nov. 2019.

BARRETO, João Erivan Façanha et al. Sistema límbico e as emoções. *Revista neurociências*, v. 18, n. 3, p. 386-394, 2010. <<https://doi.org/10.34024/rnc.2010.v18.8466>>

BAUÇÀ-AMENGUAL, Maria. *La acción en el método de las acciones físicas de Constantín Stanislavski desde la perspectiva de las neurociencias*. Reunir (Repositório Digital), 2015. Disponível em: <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3507> >. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRIDGELAND, John; BRUCE, Mary; HARIHARAN, Arya. *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. A Report for CASEL. Civic Enterprises, 2013.

BRIONES, Fernando et al. *Las neurociencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de un director de escena del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Magotzi Boletín Científico de Artes del IA, v. 7, n. 14, p. 1-9, 2019. <<https://doi.org/10.29057/ia.v7i14.3993> >

BROWN, Steven; COCKETT, Peter; YUAN, Ye. *The neuroscience of Romeo and Juliet: an fMRI study of acting*. Royal Society open science, v. 6, n. 3, 2019. <<https://doi.org/10.1098/rsos.181908> >

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski*. Psicologia em Estudo, v. 22, n. 3, p. 409-420, 2017.

CAPUTI, Débora Rosângela Philomeno; SILVA, Verônica Freires Da. *Educação integral como possibilidade de enfrentamento ao bullying*. Revista Educação-UNG-Ser, v. 15, n. 1, p. 164-170, 2020. <<http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4017> >

CARVALHO, C.; BUFREM, L. *Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores*. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. Estética e pesquisa: formação de professores. Itajaí: Univali, p. 47-62, 2006.

CHADWICK, Eleanor. Theatre and cognitive neuroscience, Clelia Falletti, Gabriele Sofia and Victor Jacono (Eds.). SATJ: South African Theatre Journal, v. 29, n. Issue, p. x-xiii, 2016. < <https://doi.org/10.1080/10137548.2016.1218203> >

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA B. Leonor. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLLABORATION FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). *What Social and emotional learning*. Chicago, 2010. Disponível em: < <https://casel.org/what-is-sel/> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

CRANSTON, Jerome A.; KUSANOVICH, Kristin A. *How Shall I Act? Nurturing the Dramatic and Ethical Imagination of Educational Leaders*. International Studies in Educational Administration (CCEAM), v. 42, n. 2, 2014. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/263844816_How_Shall_I_Act_Nurturing_the_Dramatic_and_Ethical_Imagination_of_Educational_Leaders >. Acesso em: 15 dez. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DEIRDRE, McLaughlin. *embodiment: Performance and Cognitive Science*. Combining concepts in the mapping of experience. In: *Performing Interdisciplinarity*. Routledge, 2017. p. 137-153. Disponível em: < <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315558639-13/embodiment-performance-cognitive-science-mclaughlin-deirdre> >. Acesso em: 25 nov. 2019.

DIAS, Natália M.; SEABRA, A. G. *Funções executivas: Desenvolvimento e intervenção*. Temas sobre Desenvolvimento, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.

DUARTE, Rodrigo. *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. Belo Horizonte: Autentica. 2012.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética III. Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, p. 176-223, 1979.

FLORINDO, Margarida; PEDRO, Ricardo. *O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade*. Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP. Lisboa, v. 6, 2014.

GARDNER, Howard. *Cinco mentes para o futuro*. São Paulo: Artmed Editora, 2016.

GROTOWSKI, Jerzy. *Grotowski capta a essência do impulso criativo*. O Estado de São Paulo. 1996.

GUERRA, Leonor Bezerra. *O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades*. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, 2011.

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. *Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação*. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 26, n. 25ANOS, p. 131-142, 2010.

HUAMÁN, Daniel Rubén Tacca. *¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje*. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, v. 5, n. 1, p. 53-65, 2017.

KANDEL, Eric et al. *Princípios de neurociências*. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KEYSERS, Christian; GAZZOLA, Valeria. *Hebbian learning and predictive mirror neurons for actions, sensations and emotions*. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, v. 369, n. 1644, 2014.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. In: Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo, Atheneu, 2010.

LENT, Roberto. *O Cérebro Aprende: Neuroplasticidade e Educação*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LERRO, Luiz. *Teatro e Neurociências: perspectivas e ensaios de novas metodologias para a educação do ator*. Moringa, v. 4, n. 1, p. 123, 2013. Disponível em: < <https://www.proquest.com/openview/f9d9c21a0de5cb38139e9a57e6c96918/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2031955> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

LEWIS, Robert. *Método ou loucura*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

LINHARES, Thiago Augusto Schuenck Moreto. *Stanislavski: a vivência/análise de uma metodologia consolidada*. 2016. 51 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: < <https://bdm.unb.br/handle/10483/19417> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

MACHADO, Ângelo B.M.; HAERTEL, Lúcia Machado. *Neuroanatomia funcional*. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 2006. Disponível em: < <https://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/emocoes.htm> >. Acesso em: 29 jan. 2020.

MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão et al. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: uma estudo teórico da obra de Vigotski*. Campinas: UNICAMP, 2010.

MAHONEY, Joseph L.; WEISSBERG, Roger P. *Social and emotional learning in and out of school benefits young people*. Foundations and Futures, 2018.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 37, p. 1-8. 2020. < <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067> >

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. *Avaliação Neuropsicológica*. 2. ed. Artmed Editora, 2018.

MALTA, Gabriel Novais. *Impactos econômicos e sociais da pandemia de COVID-19 no contexto brasileiro*. 2022. Monografia - Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: < <http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4151> >. Acesso em: 25 jul. 2022.

MONSALVE, Carolina Agudelo. *Emociones, una conversación entre Filosofía, Neurociencia y Estética*. Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS, v. 2, n. 2, p. 92-103, 2022. < <https://doi.org/10.47185/27113760.v2n2.69> >

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOVIMENTO PELA BASE COMUM NACIONAL. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. CCR, 2018. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf >. Acesso em: 15 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Constituição da Organização Mundial da Saúde. *Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006*. Disponível em: < http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf >. Acesso em: 11 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE - BRASIL. Folha informativa - *Saúde mental dos adolescentes*. 2018. Disponível em: < https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saudemental-dos-adolescentes&Itemid=839 >. Acesso em: 19 fev. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/> >. Acesso em: 11 jan.2020.

PAIVA, Josiane de Souza. *Aprendizagem socioemocional na promoção da formação integral*. 2018. Disponível em: < http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7580/Josiane%20de%20Souza%20Paiva_.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 15 dez. 2019.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

PORTILLO-TORRES, Mauricio Cristhian. *Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo*. Costa Rica: Revista Educación, v. 41, n. 2, p. 118-130, 2017.

PRENSKY, M. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, v.5, n.3, 2009. Disponível em: < <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> >. Acesso em: 11 jan.2020.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (PISA) – BRASIL. *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. Diretoria de avaliação da educação básica (DAEB) Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf >. Acesso em: 15 dez. 2019.

QUERIQUELLI, Luiz Henrique; LEONEL, Vilson; MARQUES, Carlos Euclides. *Teoria do conhecimento: livro didático*. Palhoça: UnisulVirtual, 2016.

RABELO, Jeriane da Silva. *Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil*. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58619> >. Acesso em: 15 jan. 2020.

RANGEL, Tania Rosas; LOREDO, Marisol Sánchez. *La memoria emotiva según Stanislavsky desde la óptica de las neuronas espejo*. Universidad Autónoma Del Estado De México, 2020. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/20.500.11799/109537> >. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAMACHANDRAN, V. S.; BLAKESLEE, S. *Fantasma no cérebro: uma investigação dos mistérios da mente humana*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SALOMÃO, Luciano; FILHO, Naercio A. Menezes. Um Novo Índice de Qualidade da Educação Básica e seus Efeitos sobre os Homicídios, Educação e Emprego dos Jovens Brasileiros. Centro De Gestão E Políticas Públicas, Policy Paper, N° 66, 2022.

SANTOS, Adailson Costa dos et al. *Teatro das emoções e emoções no teatro: diálogos entre neurociência e Stanislávski*. 2016. Disponível em: < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6627> >. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, D.; BERLINGERI, M.; CASTILHO, R. *Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala*. Ribeirão Preto: ANPEC, 2017. Disponível em: < https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf >. Acesso em: 15 dez. 2019.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do homem numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994.

SILVA, Leiliane Domingues Da. *A contribuição da neurociência para a educação do século XXI*. Educação no século XXI: conceitos práticos e teóricos, p. 47. Disponível em: < <http://dspace.unisa.br/bitstream/handle/123456789/815/E-BOOK-EDUCACAO-NO-SEculo-XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=48> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

SIQUEIRA, Sarah David. *A neurobiologia das emoções e sua integração com a cognição em crianças no ambiente escolar*. (Especialização em Neurociências e suas fronteiras) 2018. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/ICBB-BD4UPT> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

SOËTARD, Michel et al. *Johann Pestalozzi*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOFIA, Gabriele. *Por uma história das relações entre teatro e neurociência no Século XX*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 4, p. 313-332, 2014. < <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266043942> >

SOUZA, Luiz Otavio Carvalho Goncalves De et al. *O ator antes da cena: procedimentos de criação através da linha de ações físicas em Stanislavski e Grotowski*. (Dissertação de Mestrado), 2012. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/JSSS-8ZBGG4> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Adriane Alves da; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. *Letramento e formação docente: uma análise da literatura*. Educação em Revista, v.38, e26784, 2022. <<https://doi.org/10.1590/0102-469826784>>

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 18º ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2002.

STANISLAVSKI, Constantin. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1989.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

VILLEGAS, Felipe Cares. *El arte en la educación: reflexiones en torno a la experiencia estética y su aporte al desarrollo socioemocional*. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, 2018. Disponível em: < <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/2018/paper/view/5447/0> >. Acesso em: 15 dez. 2019.

VOGELEY, Kai. Two social brains: neural mechanisms of intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 372, n. 1727, 2017. <<https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0245>>

WALLON, Henri. *As Origens do Caráter na Criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autor 1 – Orientando, investigação, análise dos dados e escrita original.

Autora 2 – Orientadora da pesquisa, metodologia, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Supervisão, análise dos dados e revisão da escrita final.

Autora 4 – Supervisão, análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.