

**FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS DO MÉTODO PEDAGÓGICO DE
STANISLAVSKI:
Uma Educação Integral Prática**

**NEUROSCIENTIFIC FOUNDATIONS OF STANISLAVSKI'S PEDAGOGICAL
METHOD:
A Practical Comprehensive Education**

Roberto Salles Teixeira¹

Ísis Tacyana Gonçalves Lima²

Flávia Lage Pessoa Da Costa³

Vicente Aguiar Parreiras⁴

Marcelo Diniz Monteiro de Barros⁵

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar 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 CAPES, compreendendo o período de 2012 a julho de 2022, através da análise na íntegra a partir da dialógica de discurso e dados estatísticos de periódicos científicos, literatura autoral de Stanislavski, dissertações e teses selecionados. A fundamentação teórica tem como pilares as noções da educação estética; da metodologia pedagógica de Stanislavski; da educação integral e habilidades socioemocionais, embasados neurocientificamente. A partir da descrição do tema proposto, buscou-se a melhoria das práticas para uma genuína educação integral, segundo proposta da BNCC. Dessa forma, a educação “para a vida” pressupõe a centralidade do ser humano no processo pedagógico, para uma aprendizagem baseada no paradigma da complexidade na qual o estudante seja protagonista da sua aprendizagem de forma engajada, autônoma e interativa prevista na proposta pedagógica de Stanislavski.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; Controle emocional; Didática; Estética.

¹ Roberto Salles Teixeira, Especialista em Neurociência e Educação, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – IOC/FIOCRUZ, robertosallesteixeira@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9926-6084>

² Ísis Tacyana Gonçalves Lima, Doutoranda em Linguagens e Educação pelo CEFET-MG, profaislima@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0134-3606>

³ Flávia Lage Pessoa da Costa, Coordenadora de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, flavialpc@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8316-0955>

⁴ Vicente Aguiar Parreiras, professor do Departamento de Linguagem e Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, vicenteparreiras@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7967>

⁵ Marcelo Diniz Monteiro de Barros, professor do programa de Pós-Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, marcelodiniz@pucminas.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4420-5406>

ABSTRACT

The work aims to present Stanislavski's pedagogical method as a practical proposal for comprehensive education, through an integrative bibliographic review. The searches were carried out in the GOOGLE Academic, SciELO and CAPES databases, covering the period from 2012 to July 2022, through the analysis in full from the dialogic discourse and statistical data from scientific journals, authorial literature by Stanislavski, dissertations and selected theses. The theoretical foundation is based on the notions of aesthetic education; Stanislavski's pedagogical methodology; of comprehensive education and socio-emotional skills, neuroscientifically grounded. Based on the description of the proposed theme, an attempt was made to improve practices for genuine comprehensive education, as proposed by the BNCC. In this way, education “for life” assumes the centrality of the human being in the pedagogical process, for learning based on the paradigm of complexity in which the student is the protagonist of his/her learning in an engaged, autonomous and interactive way foreseen in the pedagogical proposal of Stanislavski.

KEYWORDS: Neurosciences; Emotional control; Didactics; Aesthetics.

INTRODUÇÃO

A Educação para a Cidadania Global, definida pela UNESCO, trouxe dentre suas propostas a respeito das competências escolares, a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais. As escolas passam a ser também local de destaque na promoção da saúde e prevenção de sofrimento mental, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, de valores e atitudes necessárias aos cidadãos, em prol de uma sociedade saudável, inclusiva, segura e sustentável (UNESCO, 2015, pp. 9).

No Brasil, 86% da população geral sofre com algum transtorno mental, como ansiedade e depressão, sendo considerado, assim, o país mais ansioso do mundo. Porém, atualmente e de forma exponencial, vivenciou-se uma pandemia mundial pelo COVID-19, geradora de forte impacto psíquico, físico, social, econômico e político mundial. Mas, se a prioridade de demais momentos históricos já vivenciados pela humanidade não era a de aprofundar-se a respeito dos efeitos integrais da pandemia para o ser humano, em 2020, além de todos os esforços da comunidade científica para se chegar a uma forma de conter agudamente a COVID-19, agora se enfocam nos efeitos crônicos de tal momento histórico em todas as nossas facetas humanas (Maia, Dias, 2020; Organização Mundial da Saúde, 2018).

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.

Os processos educacionais na BNCC, em prol da formação para a vida, exigem, primeiramente, o domínio de conhecimentos socioemocionais pelos educadores. Estes, por sua vez, são chamados a contribuir e participar ativamente das prioridades do ATC21s⁶, as quais inclui-se: formar sujeitos criativos, analíticos, críticos, participativos, colaborativos, resilientes, produtivos, e requerer dos educandos muito além do que o acúmulo de conteúdos e informações. O educador passa a ser visto como um gestor do processo de aprendizagem do educando e não mais o detentor único de informações, fonte única do saber, 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 (ABED, 2016, p. 132; 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 compromissado. “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 trabalho 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

A metodologia utilizada no presente trabalho foi a de revisão bibliográfica integrativa, baseada na proposta atualizada de pesquisa desenvolvida por Silva e Pan, 2022. 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) (Silva; Pan, 2022).

Para o levantamento de dados, buscou-se 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 selecionado.

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

ANÁLISE E 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, dos 41 restantes, foram selecionados apenas 28 artigos (apresentados no quadro 1).

Quadro 1 – Artigos analisados e selecionados para a pesquisa

Ordem	Autoria	Título
1	SOUZA <i>et al.</i> (2012)	O ator antes da cena: procedimentos de criação através da linha de ações físicas em Stanislavski e Grotowski

⁶ ATC21S – Assessment and Teaching of 21st Century Skills - Avaliação e ensino das competências do século XXI.

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. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences.
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 pelos autores (2022).

DISCUSSÃO

O propósito pedagógico de Stanislavski

Constantin Sergeevich Alexeiev, nome de batismo de Stanislavski, nasceu em 1863, ainda na Rússia czarista, sendo filho de pais abastados e amantes do teatro. Desde o início de sua prática artística, adotou o cuidado de produzir manuscritos com observações de suas dificuldades e acertos para as performances teatrais. Os ideais que mais influenciaram seus trabalhos foram do movimento teatral do Realismo, surgido no fim do século XIX (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).

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”, cuja primeira edição foi publicada poucas semanas após sua morte, apresentando com primazia e amadurecimento a dinâmica das habilidades afetivas e interações sociais. São utilizados pelos atores domínios emocionais e corporais para dar sustentação às interpretações do personagem, moldando a realidade pela condução da imaginação (Queriquelli *et al.*, 2016, p. 18; 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” (Espinosa, 1979, *apud* Stanislavski, 2002, p. 127).

Stanislavski compreendia que os sentimentos se relacionam com a volição, a vontade e o 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).

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. Um ato voluntário e consciente de criação. Essa concepção dos processos mentais e formação autônoma do indivíduo é consonante às 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).

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 os afetos se somam às elucubrações da imaginação e às 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, se tornam 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, em que as emoções devem não só coincidir com o pano de fundo, os fatos e as 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 desenvolver competências socioemocionais. Por meio do método, poderão ser aperfeiçoados em suas habilidades, visando ações que contribuam para uma sociedade inclusiva, empática e socialmente justa.

Fundamentos neurocientíficos do método pedagógico de Stanislavski

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, constituído 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 (Soëtard *et al.*, 2010, p. 24).

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, 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).

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 à formação de novas memórias, consolidação de redes neurais, por meio da aprendizagem e tomada de decisões (Cosenza, Guerra, 2011).

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, das 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).

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 à 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).

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 à 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, chamado 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).

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 a 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, para 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, foram examinados 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 era suficiente 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).

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 estar 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).

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).

Para Vigotski (2010, p. 345), a catarse provocada pelo horror nas desventuras de um protagonista em sua história, ou de suas dores, paixões, lamentações, 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 traduzidos 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 exijam a descrição pormenorizada através de seu campo visual e auditivo, expondo o estudante à 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 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).

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 às 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 a 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, a sociedade, a escola, até que seja ensinada 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 pelos sistemas 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).

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 nossas 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

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”.

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 a socioemocional, através de uma educação estética. Isso, 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 de 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. Sendo assim, a partir de seu extenso legado, abre-se um leque de novas oportunidades, fundamentadas pelas neurociências, para que novas pesquisas sobre o aprofundamento do método possam expandir-se no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABED, A. L. 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. 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 Artes & Humanidades*; IX (35), p. 1-11, 2020.
- BARRETO, J. E. F. *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>
- BAUÇA-AMENGUAL, M. La acción en el método de las acciones físicas de Constantín Stanislavski desde la perspectiva de las neurociencias. *Reunir (Repositório Digital)*, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017.
- BRIDGELAND, J.; BRUCE, M.; HARIHARAN, A. *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, F. *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, S.; COCKETT; 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, R. R.; SILVA, D. N. H. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 3, p. 409-420, 2017.

CAPUTI, D. R.; SILVA, V. F. Educação integral como possibilidade de enfrentamento ao bullying. *Revista Educação – UNG - Ser*, v. 15, n. 1, p. 164-170, 2020.

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

CHADWICK, E. 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, R. M.; GUERRA B. L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRANSTON, J. A.; KUSANOVICH, K. 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.

DEIRDRE, M. Embodiment: Performance and Cognitive Science: Combining concepts in the mapping of experience. In: *Performing Interdisciplinarity*. Routledge. p. 137-153, 2017.

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

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

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

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

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

HUAMÁN, D. R. T. ¿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, C.; GAZZOLA, V. H. 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, R. *O Cérebro Aprendiz Neuroplasticidade e Educação*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LERRO, L. Teatro e Neurociências: perspectivas e ensaios de novas metodologias para a educação do ator. *Moringa*, v. 4, n. 1, p. 123, 2013.

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

LINHARES, T. A. S. M. *Stanislavski: a vivência/análise de uma metodologia consolidada*. 51 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Artes Cênicas - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, v. 37, p. 1-8, 2020.

MONSALVE, C. 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, E. *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.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Guia de Saúde Mental*. Guia de estudos. Belo Horizonte: Fundação Torino, 2018.

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

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

QUERIQUELLI, L. H.; LEONEL, V.; MARQUES, C. E. *Teoria do conhecimento: livro didático*. Palhoça: UnisulVirtual, 2016.

RABELO, J. S. *Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil*. 178 f. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RANGEL, T. R.; LOREDO, M. S. *La memoria emotiva según Stanislavsky desde la óptica de las neuronas espejo*. Universidad Autónoma del Estado de México, 2020.

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

SANTOS, A. C. *et al. Teatro das emoções e emoções no teatro: diálogos entre neurociência e Stanislávski*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2016.

SANTOS, D.; BERLINGERI, M.; CASTILHO, R. *Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala*. Ribeirão Preto: ANPEC, 2017.

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

SILVA, L. D. A contribuição da neurociência para a educação do século XXI. *Educação no século XXI: conceitos práticos e teóricos*, p. 47, 2021.

SIQUEIRA, S. D. *A neurobiologia das emoções e sua integração com a cognição em crianças no ambiente escolar*. Especialização em Neurociências e suas fronteiras, 2018

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

SOFIA, G. 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, L. O. C. G. *et al. O ator antes da cena: procedimentos de criação através da linha de ações físicas em Stanislavski e Grotowski*. Dissertação de Mestrado, 2012.

SILVA, A. A.; PAN, M. A. G. S. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, v. 38, 2022 e26784. <https://doi.org/10.1590/0102-469826784>

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. 18. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

STANISLAVSKI, C. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

VILLEGAS, F. C. *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

VOGELEY, K. 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, H. *As Origens do Caráter na Criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.