

## **Aprendizagem socioemocional e bem-estar mental: uma proposta didática a partir da compreensão de técnicas das artes cênicas**

***Socio-emotional learning and mental well-being: a didactic proposal based on the understanding of performing arts techniques***

***Aprendizaje socioemocional y bienestar mental: una propuesta didáctica basada en la comprensión de técnicas de las artes escénicas***

Roberto Salles Teixeira<sup>1</sup>  
Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Brasil.

Marcelo Diniz Monteiro de Barros<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil.

### **Resumo**

Por considerar que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de educandos ganhou destaque nas abordagens didáticas, com a demanda de formação para a cidadania global sustentável, procura-se nesse trabalho compreender suas definições e expor sugestões práticas de atendimento no âmbito educacional. Realiza-se, para maior entendimento, o levantamento histórico de definições e do propósito da aprendizagem socioemocional, partindo da análise bibliográfica das referências em pesquisas divulgadas por algumas organizações internacionais, como OMS, UNESCO, UNICEF e OCDE. Busca-se igualmente analisar uma proposta prática, aplicável à aprendizagem socioemocional e de formação integral do educando, elaborada por Constantin Stanislavski, conhecido como o maior pedagogo e diretor russo das artes cênicas. Ao expor considerações fundadas na análise do Sistema de Stanislavski, detalhadas em sua obra, “A preparação do ator”, associam-se aspectos de sua abordagem à perspectiva da educação estética, conforme proposta por Friedrich Schiller, e de concepções contemporâneas do ensino integral. Os achados aqui descritos indicam a real possibilidade da adequação das propostas práticas de Stanislavski e dos recursos

<sup>1</sup> Mestre em Ensino em Biociências e Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ. <https://orcid.org/0000-0001-9926-6084>. E-mail: [robertosallesteixeira@gmail.com](mailto:robertosallesteixeira@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorado e Pós-Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ. <https://orcid.org/0000-0003-4420-5406>. E-mails: [marcelodiniz@pucminas.br](mailto:marcelodiniz@pucminas.br) e [marcelo.barros@uemg.br](mailto:marcelo.barros@uemg.br)



da educação estética na capacitação de educadores, para formação das competências socioemocionais dos educandos nas comunidades escolares, promovendo o bem-estar mental e capacitando os educandos com habilidades profissionais e sociais duradouras.

**Palavras-chave:** aprendizagem socioemocional; educação estética; educação integral; sistema de Stanislavski.

### **Abstract**

*Considering that the development of students' socio-emotional skills has gained prominence in didactic approaches, with the demand for training for sustainable global citizenship, this work seeks to understand its definitions and present practical suggestions for assistance in the educational field. For a better understanding, a historical survey of definitions and the purpose of socio-emotional learning is carried out, based on the bibliographic analysis of references in research published by some international organizations, such as WHO, UNESCO, UNICEF and OECD. It also seeks to analyze a practical proposal, applicable to socio-emotional learning and the integral formation of students, developed by Constantin Stanislavski, known as the greatest russian pedagogue and director of the performing arts. By presenting considerations based on the analysis of Stanislavski's System, detailed in his work, "The Preparation of the Actor", aspects of his approach are associated with the perspective of aesthetic education, as proposed by Friedrich Schiller, and contemporary conceptions of integral education. The findings described herein indicate the concrete possibility of adapting Stanislavski's practical proposals and the resources of aesthetic education to the training of educators, aimed at fostering the socioemotional competencies of learners within school communities, promoting mental well-being, and equipping students with lasting professional and social skills.*

**Keywords:** social and emotional Learning; aesthetic education; integral education; Stanislavski system.

### **Resumen:**

*Considerando que el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes ha ganado protagonismo en los enfoques didácticos, con la demanda de formación para una ciudadanía global sostenible, este trabajo busca comprender sus definiciones y exponer sugerencias prácticas de asistencia en el ámbito educativo. Para una mayor comprensión, se realiza un recorrido histórico de las definiciones y el propósito del aprendizaje socioemocional, a partir del análisis bibliográfico de referencias en investigaciones publicadas por algunos organismos internacionales, como la OMS, UNESCO, UNICEF y la OCDE. También busca analizar una propuesta práctica, aplicable al aprendizaje socioemocional y la formación integral del estudiante, elaborada por Constantin Stanislavski, conocido como el más grande pedagogo y director de las artes escénicas ruso. Al exponer consideraciones basadas en el análisis del Sistema de Stanislavski, detallado en su obra "La preparación del actor", se asocian aspectos de su enfoque con la perspectiva de la educación estética, propuesta por Friedrich Schiller, y las concepciones contemporáneas de educación integral. Los hallazgos aquí descritos indican la*

*posibilidad concreta de adecuar las propuestas prácticas de Stanislavski y los recursos de la educación estética en la capacitación de docentes, con el fin de promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes en las comunidades escolares, favoreciendo el bienestar mental y dotando a los educandos de habilidades profesionales y sociales duraderas.*

**Palabras clave:** *aprendizaje socioemocional; educación estética; educación integral; sistema Stanislavski.*

## INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde mental pelas condições relacionais e de autossustentabilidade, como a plena capacidade de se relacionar, funcionar, lidar com dificuldades e prosperar. Saúde mental não é uma condição binária, possui ou não possui, trata-se de uma condição complexa e correlacionada ao bem-estar ou às debilidades possíveis causadoras de dor emocional. Ao longo da vida, as pessoas podem sofrer influências diversas, que favorecem em algum grau sua condição de bem-estar mental. As demandas sociais, familiares, econômicas, entre outras, podem fortalecer ou minar essa qualidade. Quando na infância há um ambiente seguro, amoroso e que favorece a aprendizagem, haverá igualmente o salutar desenvolvimento neurológico da criança (OMS, 2022, p. 14).

Com o fenômeno mundial da pandemia da COVID-19, as nações vivenciaram forte impacto psíquico, físico, social, econômico e político. Se a prioridade nos demais momentos pandêmicos históricos não foi a de aprofundar-se a respeito dos efeitos integrais sobre o ser humano, em 2020, as comunidades científicas atentaram para esse olhar amplo, para além da saúde corporal. Especialistas e pesquisadores se esforçaram para conter a COVID-19 e, concomitantemente, atenuar os efeitos crônicos associados, dentre eles, os males psicossociais (Maia, Dias, 2020).

Mesmo antes de passarmos por essa crise sanitária global, a OMS já recomendava, como um dos princípios elementares impulsionadores da saúde mental, a implementação de programas escolares para aprendizagem socioemocional, independentemente do nível de desenvolvimento econômico do país. Mais recentemente, no informe Mundial de Saúde Global de 2022, ressaltaram-

se os programas de aprendizagem socioemocionais em benefício do bem-estar emocional de crianças, adolescentes e adultos. Associa-se com essa prática, sobre a população, uma menor incidência de depressão, ansiedade e estresse, prevenção do suicídio, uso abusivo e dependência de substâncias químicas (OMS, 2022, p. 183).

O desenvolvimento da aprendizagem socioemocional envolve a adoção de metodologias interdisciplinares, adaptadas pelos educadores, que, ao exercerem o papel de mediadores e motivadores, favorecem a autonomia do educando e potencializam habilidades cognitivas, empáticas, reflexivas e criativas. Nesse contexto interdisciplinar, discute-se a associação de técnicas das artes cênicas para a formação integral do educando, como proposta de aplicação didática da educação estética, voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à promoção do bem-estar mental ao longo da vida escolar (Sadoyama, 2020, p. 19).

Para a construção da proposta didática, com fundamentação teórica, propõe-se ampliar o conhecimento da abordagem pedagógica do ator e diretor de teatro russo, Constantin Stanislavski (1863-1938), que elaborou um processo de aprendizagem prática voltado à formação integral do educando, consoante aos princípios da Educação Estética. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo, por meio da pesquisa bibliográfica, identificar e fundamentar concepções do sistema de Stanislavski, com ênfase em técnicas descritas na obra *A preparação do ator*, como proposta de tangenciamento interdisciplinar ao currículo educacional formal do Ensino Fundamental (Lewis, 2000, p.36; Stanislavski, 2002, p.122).

Realiza-se, na discussão, o aprofundamento no sistema de Stanislavski e a correlação de determinadas práticas sensoriais e de reflexão cognitiva, visando ao alinhamento com projetos político-pedagógicos centrados no cuidado com a saúde mental e na formação de competências para a vida (OMS, 2022, p. XV).

A discussão aprofunda ainda a correlação entre práticas sensoriais e processos de reflexão cognitiva, visando ao alinhamento com projetos político-pedagógicos centrados na saúde mental e na formação de competências para a vida.

Educadores e educandos carecem igualmente de desenvolverem competências socioemocionais, principalmente no cenário educacional onde a proposta de aplicação pedagógica vise ações que contribuam para uma sociedade

inclusiva, empática e socialmente justa. Devido às especificidades e igualmente à amplitude que esse ensino requer, a análise de concepções didáticas de Stanislavski são exploradas neste trabalho como um recurso prático, na perspectiva de aprendizagem educacional estética (OMS, 2022, p. XVIII).

## **A DEMANDA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS.**

Na primeira década do século XXI, representantes governamentais de países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de organizações educacionais e empresariais, como Intel, Cisco e Microsoft, elaboraram uma proposta para definir as habilidades essenciais que pudessem, por meio da educação integral escolarizada, promover a formação de cidadãos para a vida social, capacitados ao exercício profissional, conciliados às expectativas sustentáveis, favorecendo uma atuação ética e responsável em conformidade às demandas do novo século (Martin, 2018; Portillo-Torres, 2017).

Esse movimento, 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 (Martin, 2018; Portillo-Torres, 2017).

A ampliação do bem-estar emocional e da autoestima, pelo aperfeiçoamento das competências socioemocionais nas escolas na atenuação da ansiedade, em educandos e educadores, têm sido evidenciadas pelas organizações internacionais Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A promoção dessas aprendizagens permite igualmente a adoção de comportamentos salubres e favorecem a resiliência emocional diante de circunstâncias frustrantes às expectativas cotidianas. Igualmente, apontam para adoção de soluções práticas e acessíveis, fundamentalmente ligadas às mudanças comportamentais, por meio da aproximação intencional dos educadores e dos educandos (UNESCO, 2020; UNICEF, Rede Conhecimento Social, 2023).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) financiou diversos estudos e pesquisas no intuito de direcionar os esforços nas formações cognitivas e socioemocionais na educação formal e informal. Como resultado, realizou recomendações afirmando que a promoção da formação socioemocional contribui na saúde física e emocional dos indivíduos, levando a adoção de hábitos mais saudáveis em suas vidas, controle sobre os impulsos e boa convivência interpessoal. Aponta ainda que a formação de competências favorece e oportuniza o desenvolvimento socioeconômico pessoal, reduzindo desigualdades sociais (OCDE, 2015, p. 24-25).

As primeiras discussões e delineamentos sobre a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais nas escolas surgiram na década de 1990, na cidade de Chicago, Estados Unidos, por um grupo de pesquisadores educacionais e clínicos do aprendizado infanto-juvenil, que logo fundaram a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). Em 1997, lançaram o livro *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, fornecendo referências que permitiram o desenvolvimento de diversos trabalhos em todo o mundo (Bridgeland et al, 2013).

Os pesquisadores do CASEL elaboraram categorias e recomendações, a partir do universo diversificado das salas de aula, da análise comportamental e de personalidade, para que educadores em todo o mundo pudessem trabalhar com o aprendizado socioemocional. Os resultados foram significativos e confirmaram a hipótese do agrupamento da aprendizagem socioemocional em cinco domínios: Autoconsciência, Autogerenciamento, Consciência Social, Habilidade Relacional e Decisões Responsáveis (Schwartz, 2023).

**Quadro 1** – As competências e habilidades socioemocionais, segundo a CASEL.

| AUTOCONSCIÊNCIA  | AUTOGERENCIAMENTO  | CONSCIÊNCIA SOCIAL   | HABILIDADE RELACIONAL  | DECISÕES RESPONSÁVEIS  |
|--|--|--|--|--|
| Capacidade de conscientizar-se das próprias emoções e autorregular-se. Ter empatia pelos outros em sua diversidade cultural. Compreender e comportar-se adequadamente em resposta às normas éticas da família, sociedade e escola. | Capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos efetivamente em diferentes situações. Isso inclui gerenciar o estresse, controlar impulsos e motivações, trabalhando em prol de seus objetivos pessoais e acadêmicos. | A capacidade de ter perspectiva e empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas. | Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diferentes indivíduos e grupos. De se comunicar com clareza, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva e ser solícito quando necessário. | Capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais, com base em padrões éticos, preocupações de segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências de várias ações e a consideração do bem-estar de si e dos outros. |

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados extraídos de *Collaboration for Academic, Social And Emotional Learning*, 2010.

Na educação formal, em escolas onde são promovidas a aprendizagem das competências, são igualmente favorecidos o aprimoramento da comunicação, do pensamento crítico, da cooperação e da criatividade, apresentando índices de melhora no rendimento acadêmico dos educandos. O grupo da CASEL tem ratificado essa avaliação de desempenho, realizando pesquisas longitudinais, que reforçam os resultados ao longo da vida, com evidente sucesso socioeconômico daqueles que experienciaram essa oportunidade na escola (Arslan, Demirtas, 2016).

A priori, o desenvolvimento da aprendizagem das competências socioemocionais exige o domínio de abordagens didáticas pelos educadores. Mesmo reconhecendo que seu papel é de mediador, como gestor do processo de aprendizagem, compete ao educador dominar as técnicas e métodos que permitam o exercício no fomento das competências com os educandos. A capacitação de educadores nesse sentido, cultivará a transformação de habilidades, atitudes e valores dos educandos, para demandas complexas da vida cotidiana do século XXI (Abed, 2016, p. 132; Brasil, 2018, p. 8).

Peixoto (2003), educadora, artista e pesquisadora da arte, reafirma que a arte possui atributos específicos à sua práxis de criação e apreciação, proporcionando o aprimoramento da sensibilidade do indivíduo e produzindo uma compreensão estética do mundo. Reforça: “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).

A proposta de uma educação que se preocupasse com o aprimoramento da sensibilidade artística, por estímulos de apreciação sensorial e reflexão autônoma

dos educandos, voltada para fins de desenvolvimento ético, foi defendida principalmente por Schiller (2002), na segunda metade do século XVIII. Em seu tratado epistolar 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 (Duarte, 2012, p. 151; Schiller, 2002, p. 119).

Destaca-se na abordagem da Educação Estética o equilíbrio da ação cognitiva simultânea, entre razão e sensibilidade, reforçada em Schiller como compreensão segura para se evitar a privação do ser humano verdadeiramente livre. A mesma concepção se aplica no conceito entre ciência e arte, considerando inconsistência a separação de uma e outra pela inclinação da perspectiva teórica ou prática. Schiller concebe que a ruptura entre a racionalidade e os sentimentos, ou a predileção excessiva por uma dessas dimensões, tende à limitação das potencialidades do ser humano, podendo conduzi-lo a formas desequilibradas de atuação, quando os sentimentos se sobrepõem aos juízos, ou, em sentido oposto, quando os princípios racionais eclipsam a sensibilidade (Santos, 2021, p. 125; Schiller, 2002, p. 119-121).

Essa perspectiva de aprimorar as diversas competências humanas de leitura sensorial passa pela autoconsciência físico corporal, nos diferentes níveis de percepção: exterocepção (percepção dos estímulos externos), interocepção (percepção dos estados internos do corpo) e propriocepção (percepção da posição e do movimento corporal). Nessa direção, considera-se que o processo educativo não deve se limitar ao físico, buscando alcançar pensamentos livres e as disposições estéticas da mente, reflexivas, dialogais, morais, éticas, lúdicas e imagéticas (Schiller, 2002, p. 114-115).

Freire (2011), ao tratar da Educação Estética, citou um fato particular de sua infância. Contou sobre a importância da linguagem gestual de um educador, imbuída de uma empatia motivacional, que, sem uso de palavras, o incentivou em um elogio e na certeza de que poderia produzir ainda melhor seus trabalhos mesmo obtendo

uma nota 10. Acautela em seguida sobre a necessidade de associar a promoção dos estudos científicos à manutenção do desenvolvimento emocional.

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição (Freire, 2011, p. 45).

Em 2019, o Ministério da Saúde de Portugal, junto à Direção Educacional do país, disponibilizou um manual de promoção da saúde mental para as comunidades escolares, reforçando a importância e a aplicação da aprendizagem das competências socioemocionais em qualquer área da educação. Referenciando pesquisas publicadas pela CASEL, com a concatenação de sustentações teóricas e de recomendações clínicas. Toda proposta visa o desenvolvimento de competências, não só em benefício das aptidões para as relações sociais e para o trabalho, mas principalmente na prevenção de comportamentos de risco para a saúde (Carvalho et al., 2016, p. 11-16, 19, 23-24, 73).

Nas recomendações práticas detalhadas no manual são propostas adoção de metodologias ativas, nas quais o educador deve incentivar a participação autônoma dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se a adoção de organização didática, com intencionalidade pedagógica, proposição colaborativa da produção de conhecimento a partir da resolução de problemas. Todas as propostas de atividades são lúdicas, permitindo diversidade da faixa etária do público escolar abordado, motivação para engajamento na participação, variação da dinâmica, interação dos pares, espaço para o exercício autônomo de expressões emocionais e de criatividade (Carvalho et al., 2016, p. 23, 29-30, 34-69).

## **ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL DE STANISLAVSKI PARA COMPETÊNCIAS.**

O Sistema de Stanislavski foi elaborado e aplicado nas artes cênicas para a formação física, emocional e intelectual de pessoas, potencialmente atores, mas não exclusivamente. Os principais registros, exemplos e reflexões elaboradas estão descritas na obra de sua autoria, mas de edição póstuma, o livro *A preparação do*

ator (1938). Sua busca era o aperfeiçoamento das técnicas de interpretação, que pudessem trazer vivacidade à atuação (Stanislavski, 2002; Lewis, 2000, p.14-15).

Stanislavski trabalhou durante anos em um sistema pedagógico e científico destinado à formação mais completa de seus educandos, no sentido de formação humana. O objetivo final do sistema era a formação de pessoas com capacidade criativa autônoma, que soubessem relacionar suas competências racionais, de planejamento e compreensão, com as competências de domínio emocional e social, expressando-se de forma intensa e realista nos palcos (Grotowski, 1996, p. 1, p. 51; Lewis, 2000, p.14-15).

Stanislavski compreendia que os sentimentos se relacionam com a volição, vontade e desejo, porém eram distintos e insubordináveis a esses. Ele declara que sua metodologia impõe um paradoxo, o lidar conscientemente com o subconsciente. Inicialmente, isso seria impossível, quando tentado diretamente, porém alcançável se adequado o foco da abordagem. Essa concepção foi amadurecida durante sua vida. Stanislavski direcionou o foco das técnicas de seu sistema, que ao invés de ter por objetivo o trato direto sobre as emoções, tratou das “ações afetivas” (Stanislavski, 2002, p. 44-46; p. 140-143).

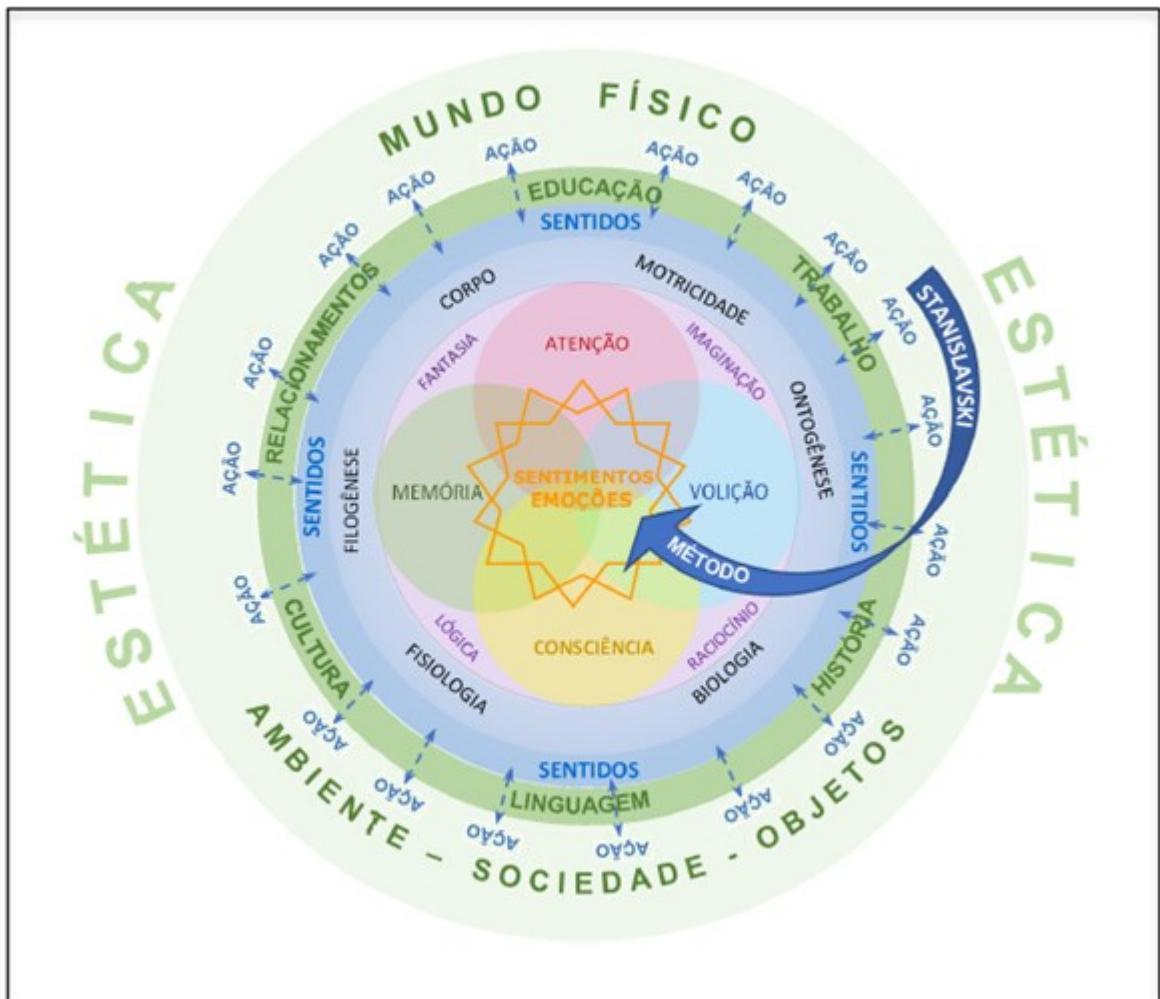
O termo “ações afetivas” assume, em seu sistema, o fim de cuidado em estimular tanto o condicionamento físico, relacionado ao exterior do ser, quanto as emoções, vinculadas ao seu interior, bem como a cognição. A autenticidade nas interpretações das emoções era a alma de toda a obra de Stanislavski, tendo como uma de suas principais referências Alexandre Pushkin (1799-1837), considerado o maior poeta russo, conforme a *Enciclopédia Britânica* (Blagoy, 2024). Stanislavski citou Pushkin dizendo: “A autenticidade da paixão, a verossimilhança da emoção, colocadas nas circunstâncias dadas, são o que nossa razão exige de um escritor ou de um poeta dramático” (Lewis, 2000, p.97; Blagoy, 2024; Stanislavski, 2002, p. 44).

Para o processo de aprendizagem no trato das “ações afetivas”, Stanislavski propõe uma escalada de desenvolvimento cognitivo e comportamental dos educandos, expondo-os inicialmente às experiências sensoriais, para provocação emocional, mas almejando o enlace racional, que justifique os sentimentos e a escolha de ações provocadas. Stanislavski entende como insuficientes as atribuições das provocações da visão, da audição, do tato, do olfato e do paladar, por si só. Deve-se julgar, contextualizar, evocar históricos para aprender suas

causas e intensidades. 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).

Na Figura 1, propõe-se um diagrama, segundo a compreensão obtida das concepções metodológicas no Sistema de Stanislavski, extraída da leitura e análise em sua obra *A preparação do ator*. Procura-se ilustrar o ser humano submetido à mediação do método, desde seus aspectos introspectivos aos relacionais, do centro para fora. A mente e corpo, diante dos efeitos estéticos do ambiente e das relações sociais no indivíduo, intermediadas pelas percepções sensoriais e as ações devolutivas nas interações.

**Figura 1** – Processo didático do Sistema de Stanislavski na formação integral.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos textos na obra *A preparação do ator* (Stanislavski, 2002).

As articulações com as impressões estéticas são constituídas a partir da relação direta do homem com o ambiente externo, os objetos e demais seres vivos. Por meio dos sentidos, o indivíduo absorve informações para seu “ser interior”, e por meio das ações o expõe ou transforma o ambiente.

Na leitura de fora para dentro, a faixa larga externa, verde clara, representa o que afeta ou é afetado pelo indivíduo: o ambiente, os objetos, os seres vivos, sociáveis ou não, desde seu núcleo relacional de pertencimento familiar até a condição macrosocial na existência, a de ser parte da raça humana.

A faixa verde, um pouco mais escura, demonstra a transição desse meio externo com a interioridade humana. São os meios de interação sensorial instrumentalizados junto à linguagem, na multiplicidade das relações, seu meio histórico-socio-cultural, na educação e no trabalho.

Esse contato com o mundo exterior pelo indivíduo é estabelecido pela linguagem e pelos sentidos, que são representados pelas setas azuis pontilhadas e bidirecionais. Embora os estímulos sensoriais sejam captados de forma passiva e direcionados ao sistema nervoso central, a natureza motora e emocional provocam um retorno ao meio, às “ações afetivas”, que são as reações ou respostas. Essas mesmas reações se somam a novas impressões e são submetidas às análises da mente que as produziu, num processo contínuo.

As duas faixas internas, em tons azulados, representam a corporeidade do ser humano, suas principais determinantes constituintes. Os órgãos e seus nervos sensitivos, os canais de entrada para a interioridade humana e, ainda, o corpo em sua motricidade, sua biologia e fisiologia, em sua constituição de ontogênese e filogênese.

Na área central, em toda a parte circunscrita pelas faixas da corporeidade humana, encontram-se algumas das principais funções cognitivas, promovidas pelo sistema nervoso central e abordadas na obra de Stanislavski. A interioridade humana simbolizada na complexidade de raciocínios, elucubrações da imaginação e fantasias, na diversidade das memórias, nas dificuldades de promover ou fixar a atenção, nas intenções ou volições, na consciência de si e do mundo exterior. Sobre todas essas áreas cognitivas, ao centro, as emoções e os sentimentos estão representados por um polígono estelar. São como agentes ativos e passivos de

interferência em todas as áreas cognitivas, absorvendo estímulos ou promovendo ações, que emergem para o exterior do humano.

A seta com uma faixa convergente sobre todo esse esquema humano indica o método do Sistema de Stanislavski, mediado pelo educador. Juntos, educador e educando promovem o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a modulação induzida ou ativa pelo sujeito sobre sua percepção, interpretação, reação afetiva, emocional e motora.

O método do Sistema ocorre pela efetivação das atividades práticas. Compreende-se que todas as propostas de atividades devem ser intencionalmente dirigidas, sem que isso exclua o exercício do pensamento autônomo nem as interpelações formuladas pelos educandos, as quais são acolhidas e incorporadas ao desenvolvimento das atividades, quando pertinentes ao objetivo pedagógico. Como mediador desse processo, caberá ao educador construir o contexto, sugestionando à imaginação uma dada circunstância, utilizando de narrativas elaboradas e convocando a atuação em grupos colaborativos.

Para maior eficácia no objetivo de envolver associações mnemônicas dos educandos, o educador pode utilizar fatos ocorridos de seu conhecimento na escola, evocar memórias e sentimentos associados, desafiando os educandos a soluções ou novas condutas, oportunizando a criatividade e a racionalização sobre as emoções associadas (Stanislavski, 2002, p. 97-99; Monsalve, 2022, p. 101)

Compreende-se que todas as propostas de atividades devem ser intencionalmente dirigidas, sem que isso exclua o exercício do pensamento autônomo nem as interpelações formuladas pelos educandos, as quais são acolhidas e incorporadas ao desenvolvimento das atividades, quando pertinentes ao objetivo pedagógico.

É importante ressaltar que os objetivos traçados no sistema de Stanislavski não são atingidos ao término de cada atividade ou dinâmica, pois demandam repetidas abordagens. A constituição da força do hábito foi, para Stanislavski, o alicerce para a definição da aprendizagem. A elaboração desse conceito em seu sistema é reputada como inspirada em William James (1842-1910), importante psicólogo estadunidense, cujos escritos foram amplamente divulgados na Rússia, bem como na Europa e nos Estados Unidos. A abordagem de James fundamentava-

se na visão fisiológica das emoções, distinguindo-se bastante das teorias centradas nos processos mentais (Lewis, 2000, p.36; Whyman, 2014, p. 298).

A apreensão de atitudes novas são propósito tanto da pedagogia, voltada à intencionalidade educativa e à formação humana no contexto escolar, quanto da psicologia, que investiga os processos cognitivos, emocionais e comportamentais envolvidos na aprendizagem. Em ambas as ciências há abordagens cognitivas, com ensino proposto diretamente do comportamento por instrução, evocando uma aprendizagem ética mais conceitual ou reflexiva. Mas, a aprendizagem pela repetição, para formação de bons hábitos, tem ampla comprovação para além de circunstâncias de eventos próximos, são assim preferenciais, podendo favorecer o desempenho social ao longo da vida dos educandos (Chen et al, p. 4, 2020; OMS, 2022, p. 159-160).

O Sistema de Stanislavski sugere a repetição da prática para a construção dos novos hábitos e o seu aprimoramento nos educandos. Ele deixa claro seu entendimento sobre a maturação da percepção sensorial, que ocorrerá de forma gradativa, favorecendo ao educando uma crescente em espiral de consciência de si e do mundo ao redor. Assim como no processo de aprendizagem da leitura, que inclui os estágios da alfabetização, letramento e, por fim, literacia, para Stanislavski é necessário começar com o desenvolvimento estético corporal, depois o ambiental e, em seguida, o estético social (Stanislavski, 2002, p. 124, 128).

A repetição, levemente ajustada e com inovação nos exercícios, possibilita a evolução em cada experiência na aquisição do hábito. Ela configura um processo de aprendizagem fundamentado na reiteração de oportunidades, o que permite a assimilação e a progressão das interpretações sensoriais e das competências cognitivas (Lewis, 2000, p. 36; Stanislavski, 2002, p. 124, 128).

## **APLICAÇÃO PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.**

Como processo basilar do Sistema de Stanislavski no desenvolvimento integral do educando, propõe-se começar na condução do aprimoramento de sua consciência corporal, de suas emoções, de seus sentimentos, de suas respostas comportamentais e algumas de suas habilidades sociais. Partindo de dinâmica

simples sobre a interocepção e exterocepção, com a aquietação de movimentos para sensibilização e percepção de cada membro, órgão abdominais, sons internos, dores e tensões musculares. Em outro momento, realiza-se atividades proprioceptivas, levando o corpo ao movimento. Praticam-se exercícios de esforço físico, alongamentos, danças e ações similares. São dinâmicas cinestésicas, com a condução da reflexão racional dos movimentos, associação de atitudes com as próprias emoções e sentimentos. Sugere-se que o educando seja conduzido a refletir sobre seu corpo ao mover e ao repousar, seja em pé, sentado, em qualquer posição que lhe proporcione, por ocasião, conforto ou desconforto (Lewis, 2000, p. 50-51; Stanislavski, 2002, p. 135-136).

A fase de proposta seguinte ao aprimoramento sensório-cognitivo, são atividades de percepção ao “exterior do ser”. Começando com a exposição dos educandos a ambientes naturais, micro biomas ou jardins. Cabe ao educador evocar a atenção dos educandos, favorecer a apreensão de todos os sentidos e a elaboração mais profunda de possíveis relações com suas memórias e emoções na relação com o ambiente. A diversidade de cheiros, agradáveis e desagradáveis; as cores e formas, as feias e as belas; o áspero, o úmido, o delicado ao tato; cantos, zumbidos e demais ruídos de seres e de matérias (Stanislavski, 2002, p. 127-128; 137-140).

Após um período de dinâmicas diante da natureza, Stanislavski aconselha a repetição da abordagem com obras humanas, artísticas, técnicas e de objetos do dia a dia. O significar ou ressignificar, deve ser em seguida detalhado em palavras, descrevendo as informações sensoriais diretas e as indiretas, como o estranho, o prazeroso, o desfigurado, o empolgante, etc. “Busquem encontrar tanto a beleza quanto o seu oposto e defini-los; aprendam a conhecê-los e enxergá-los” (Stanislavski, 2002, p. 128; 137-140).

Com certa maturação da atenção nas observações da natureza, dos objetos e obras humanas, inicia-se a fase de maior importância para Stanislavski, para a compreensão emocional das relações com o meio externo. A prática na observação estética no “intercâmbio direto e pessoal com os outros seres humanos”. Para essa complexa análise da estética social, é necessário começar com a prática das observações facial e corporal. O educador deve tentar estimular os educandos a

considerarem a interioridade do outro ser humano em suas relações a partir do que é visível em suas interações (Stanislavski, 2002, p. 127).

Ao educador caberá colaborar no processo de percepção e reflexão do educando, durante as atividades e após as execuções. Solicitar que os educandos verbalizem sobre as volições que favorecem os movimentos, pensamentos e emoções que os provocam, ou, ao contrário, que foram gerados pela ação corporal. Objetiva-se a compreensão de limites salutareos e prejudiciais para o corpo e a mente dos educandos, assim como sua autonomia alcança a liberdade ou a sujeição ao ambiente físico e relacional. Se é possível dominar conscientemente os sentimentos, o viés de raciocínio e tomada de decisão, as ações e reações, os desejos conscientes e as automaticidades assimiladas à personalidade do educando (Lewis, 2000, p. 49-51; Stanislavski, 2002, p. 135-136).

Ao observar e descrever os atos de seus interlocutores e intuir suas motivações, o educando poderá produzir para si um “material emocional” sobre a relações, contextos e causalidades sociais. Examinando o olhar, a face, a postura corporal e os gestos que acompanham a comunicação verbal, a associação da mensagem com a entonação e demais nuances da expressão. Para além do discurso, o propósito é extrair ao máximo os sentimentos motivacionais do outro, que muitas vezes, não são expostos. Por fim, ao término da atividade, o próprio educando averiguará a aproximação de suas anotações com realidade junto aos seus interlocutores (Stanislavski, 2002, p. 127-128).

Outra atividade do Sistema de Stanislavski, com importante potencial para desenvolvimento de habilidades na formação socioemocional, foi a proposta da construção de histórias. Um jogo reflexivo e criativo, conduzido por um processo maiêutico, centrado na partícula “se”, que visa o desenvolvimento da criatividade, com reflexão para os educandos sobre seus próprios sentimentos e aqueles empáticos, de senso ético e para a tomada de decisão responsável (Stanislavski, 2002, p.76-83).

Visando manter proximidade com a realidade, favorecendo a produção de “material emocional”, ou seja, memórias de “ações afetivas”, que sirvam em outros momentos ao longo da vida, Stanislavski sugere o ponto de partida das memórias e inclinações do próprio educando. O educador deve solicitar a descrição do que os faz rir, ter medo ou algo que os entristeça, mas apenas o que eles estejam dispostos

a partilhar. Essas memórias afetivas serão matrizes para elaboração de novas histórias, construídas pelos próprios educandos, que deverão utilizar de “recursos naturais” para as narrativas, observadas a condição de não se apelar à fantasia em qualquer momento da dinâmica, com algo que seja impossível ou demasiadamente improvável (Stanislavski, 2002, p.76-83).

A proposta do jogo é cênica, devendo os educandos atuarem e ao mesmo tempo comporem conjuntamente o roteiro. Caberá ao educador expor a cena inicial, as características das personagens, as motivações, o cenário e o contexto. Pode ser utilizado um fato recente da escola, no qual parte dos educandos estejam envolvidos ou não, e ainda fatos sociais em evidência, que sejam relevantes para eles. Qualquer que seja esse pano de fundo, a partícula “se” favorecerá a motivação, ampliando um perigo, ou excitando uma performance. O uso do “se” poderá ser recorrente, alterando o rumo da narrativa em construção ou redirecionado para hipóteses mais provocativas, conforme compreendido pelo educador, favorecendo o processo criativo que será continuado pelos educandos (Stanislavski, 2002, p.76-83).

Stanislavski compreendia que o jogo estimula a criatividade inconsciente, expondo sentimentos e evocando reações dos pares na atuação. Todo o acontecimento servirá para a análise posterior, realizada conjuntamente com os participantes diretos e aqueles que assistiram. A plenária para análise das “ações afetivas” e do rumo da história complementar os objetivos da dinâmica. É o espaço para partilhar os sentimentos evocados nos atores ou pela catarse naqueles que assistiam. Os educandos devem refletir as escolhas, o que os desestabilizou emocionalmente, ou influenciou para atuação ou construção do enredo, o que foi por impulso, o que seria diferente em ação se considerasse condições consequências mais empáticas, qual foi intensidade de determinados momentos sobre suas emoções, e outras especulações. (Stanislavski, 2002, p.76-83).

A essência da saudável manifestação emocional das pessoas na comunidade escolar está no equilíbrio das conexões estabelecidas nas relações sociais. Ao fomentar atividades lúdicas e relacionais e reflexivas são igualmente oportunizadas condições de acolhimento e cuidado às possíveis dificuldades, carências e privações. (UNESCO, 2020; UNICEF, Rede Conhecimento Social, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o sistema de Constantin Stanislavski apresenta atividades estimulantes, com princípios formativos para competências socioemocionais básicas. Como exposto neste trabalho, a proposta pedagógica da formação integral do educando, sob a perspectiva ampla da concepção humana na educação estética, oportuniza momentos seminais para desenvolvimento de inteligências interpessoais e intrapessoais, que poderão ser amadurecidos ao longo da vida. Compreende-se igualmente que sua obra considera tanto a formação corporal quanto cognitiva, em observação às demandas para formação de competências e cuidado com a saúde dos indivíduos. Favorecendo a abordagem de discussão pedagógica contemporânea, a promoção da educação integral dos educandos.

Ao analisar objetivamente algumas das propostas da pedagogia estética do Sistema de Stanislavski, são evidenciadas as relações de metodologias de aprendizagem ativa, com diversidade de ações e facilidade prática. A ludicidade presente nas atividades contribui para tornar mais convidativa a participação e o engajamento de todos os indivíduos envolvidos, educadores e educandos. Essa abordagem pode favorecer um prazer no processo educacional, somando como benesse sua adoção e fortalecendo as relações humanas nos ambientes de aprendizagem, promovendo de maneira mais ampla o bem-estar mental.

Identificar e conhecer propostas didáticas é algo apazível para muitos educadores, contudo a inovação de suas atividades só pode ocorrer pela efetivação prática. A adoção de metodologias favoráveis a quaisquer objetivos não depende exclusivamente das recomendações institucionais, como no caso da promoção de formação socioemocional, mas requer o empenho do educador e sua identificação com a abordagem estudada, de modo a torná-la acessível aos educandos no processo de aprendizagem de competências. Ainda assim, esse movimento individual encontra limites quando desvinculado de condições institucionais favoráveis, sendo imprescindível o apoio da comunidade escolar para a pesquisa, experimentação e adoção de novas práticas.

Crê-se assim, que a junção de forças seja o caminho da excelência no favorecimento e ampliação da adoção de propostas como a do Sistema de

Stanislavski, para aprendizagem socioemocional e o bem-estar mental da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Z.. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: **UNESCO/MEC**, 2014. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf> . Acesso em: 8 maio 2024.

ARSLAN, S.; DEMIRTAS, Z. Social emotional learning and critical thinking disposition. **Studia Psychologica**, v. 58, n. 4, p. 276, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21909/sp.2016.04.723> . Acesso em: 8 maio 2024.

BLAGOY, Dmitry Dimitriyevich. Aleksandr Pushkin. **Enciclopédia Britânica**, 2024, Disponível em: < <https://www.britannica.com/biography/Aleksandr-Sergeyevich-Pushkin> > Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Versão final. Sem o Ensino Médio. Brasília: **MEC**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> . Acesso em: 24 maio 2024.

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. Disponível em: <file:///C:/Users/info/Downloads/the-missing-piece.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

CARVALHO, Álvaro de. et al. Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a promoção de aprendizagens socioemocionais em meio escolar. **Ministério da Saúde de Portugal**. Lisboa, 2016.

CHEN, Wenli et al. IDC theory: habit and the habit loop. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00127-7>

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROTOWSKI, Jerzy. In: Grotowski capta a essência do impulso criativo. **O Estado de São Paulo**, 7 ago. 1996. Entrevista.

LEWIS, Robert. **Método ou loucura**. Fortaleza: Edições UFC, 2000.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MARTIN, J. Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. **OECD Education Working Papers**, No. 166, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>

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. Disponível em: <https://doi.org/10.47185/27113760.v2n2.69>

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos**. Geneva, Switzerland. 2022. Disponível em: < <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> . Acesso em: 15 ago. 2024.

PEIXOTO, Maria Inez 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.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado. Arte, corpo e interdisciplinaridade: por uma educação do sensível. **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 3, p. 18-25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314536.18-25>

SANTOS, Robinson dos. Sobre a formação do caráter: Kant e Schiller. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Compêndio Schiller. Schiller e a Filosofia: Cartas sobre a Educação Estética**. São Paulo: Liber Ars, 2021.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWARTZ, Heather N., et al.. Integrated learning, integrated lives: highlighting opportunities for transformative sel within academic instruction. **CASEL**, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/SEL-Innovations-2.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2024.

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

UNESCO. Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises. **UNESDOC Digital Libraly**, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por). Acesso em: 16 jun. 2024.

UNICEF; REDE CONHECIMENTO SOCIAL. Aprofundamento sobre políticas que atuam com saúde mental de adolescentes e jovens da Cidade Tiradentes. **UNESDOC Digital Libraly**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933?posInSet=5&queryId=9916cd5e-a3bd-493d-a1a3-78a4d3eb96fa>. Acesso em: 15 jun. 2024.

WHYMAN, Rose. A Segunda Natureza do Ator-Stanislavski e William James. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 295-312, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266043410>