

Cena

v. 44, nº 2, maio - ago 2026

O Potencial Formativo do Trágico na Educação Básica e o Desenvolvimento Socioemocional a Partir do Drama de Rosvita de Gandersheim

The Formative Potential of the Tragic in Basic Education and Socioemotional Development Through the Drama of Hrotsvitha of Gandersheim

Aline Gonçalves de Castro Zanin¹

<https://orcid.org/0000-0002-3264-0083>

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, Brasil

E-mail: prof.alinezanin@gmail.com

Viviane da Silva Batista²

<https://orcid.org/0000-0003-2126-7778>

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Paranavaí/PR, Brasil

E-mail: viviane.batista@ies.unespar.edu.br

Luciane Guimarães Batistella Bianchini³

<https://orcid.org/0000-0003-3523-2752>

Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina/PR, Brasil

E-mail: lgbbianchini@uel.br

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

3 Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar de que modo o estudo da tragédia e do saber trágico pode contribuir para a formação humana e o desenvolvimento socioemocional no Ensino Fundamental. O problema que orienta a pesquisa parte da constatação de que a tragédia, enquanto expressão artística e filosófica, ainda é pouco explorada na Educação Básica, apesar de seu potencial formativo. Tal lacuna pode limitar a capacidade dos estudantes de desenvolverem empatia, pensamento crítico e habilidades de enfrentamento diante dos desafios da vida cotidiana, aspectos que, na literatura contemporânea sobre educação, são frequentemente associados ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, ancorada nos pressupostos da História Social, com especial atenção ao conceito de longa duração. A peça *Sabedoria* (Lauand, 1986), de Rosvita de Gandersheim (935-1002), é utilizada como fonte de análise para compreender os aspectos educacionais do teatro medieval como base teórico-metodológica. Os resultados indicam que a tragédia, quando integrada ao currículo escolar, favorece a reflexão sobre a condição humana, estimula o autoconhecimento, amplia a empatia e provoca discussões éticas e sociais relevantes. A análise da peça evidencia o papel pedagógico do teatro na transmissão de valores e na formação moral dos alunos. Conclui-se que a inclusão sistemática do saber trágico no Ensino Fundamental pode enriquecer o processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais humanizada e preparando os estudantes para lidar com adversidades de forma mais madura e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Desenvolvimento Socioemocional. Formação Humana. Rosvita de Gandersheim. Tragédia.

Abstract: This article aims to analyze how the study of tragedy and tragic knowledge can contribute to human formation and socioemotional development in Elementary Education. The research problem stems from the observation that tragedy, as an artistic and philosophical expression, remains underexplored in basic education despite its formative potential. This gap may limit students' ability to develop empathy, critical thinking, and coping skills when facing the challenges of everyday life—dimensions that contemporary educational literature frequently associates with the development of socioemotional competencies. Methodologically, the study adopts a qualitative and bibliographic approach grounded in the assumptions of Social History, with particular attention to the concept of the *longue durée*. The play *Sapientia* (Lauand, 1986), by Hrotsvitha of Gandersheim (935–1002), is used as the primary source of analysis in order to examine the educational dimensions of medieval theater as a theoretical and methodological framework. The findings indicate that tragedy, when integrated into the school curriculum, fosters reflection on the human condition, stimulates self-knowledge, broadens empathy, and encourages meaningful ethical and social discussions. The analysis of the play highlights the pedagogical role of theater in the transmission of values and in the moral formation of students. It is concluded that the systematic inclusion of tragic knowledge in elementary education may enrich the educational process by promoting a more humanizing form of learning and by preparing students to confront adversity in a more mature and reflective manner.

Keywords: Elementary Education. Hrotsvitha of Gandersheim. Human Formation. Socioemotional Development. Tragedy.

Introdução

A proposta deste artigo é analisar como o estudo da tragédia e do saber trágico pode contribuir para a formação humana e desenvolvimento socioemocional no Ensino Funda-

mental. A fim de refletir sobre o papel pedagógico da tragédia e seu impacto na formação humana, estudamos a peça *Sabedoria* (Lauand, 1986), escrita no século X por Rosvita⁴ de Gandersheim (935-1002). Assim, realizamos uma breve investigação da origem da tragédia e da contribuição do saber trágico para a formação humana.

Originada na Grécia Antiga, a tragédia foi o primeiro gênero teatral grego, caracterizado pela encenação das paixões humanas por meio de dramas. Na obra *Poética e Tópicos* I, II, III e IV (2013), de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), o filósofo grego apresentou a tragédia como um meio de sensibilizar o humano. Segundo Aristóteles (2013), esse processo ocorre por meio da catarse, expressão definida pela filosofia como purificação, sendo um método para despertar no espectador a expurgação dos sentimentos reprimidos.

De acordo com Berthold (2014), o período medieval também utilizou o drama como liberdade de expressão, um escape dos sentimentos que eram reprimidos. Para além da formação de um ideal, a tragédia, seja ela escrita ou encenada, constituiu uma forma de expressão de sentimentos reprimidos. No caso de Rosvita de Gandersheim, sendo uma mulher no século X, é plausível que as críticas e restrições que enfrentou tenham se refletido em suas peças teatrais.

Nascida por volta de 935, de origem nobre, Rosvita pertencia à dinastia imperial da Saxônia, os otônianos, responsáveis por fundar o mosteiro de Gandersheim. Governado por mulheres, Gandersheim era um espaço rico culturalmente, em que a monja e as noviças recebiam formação moral e intelectual. Nos anos em que viveu no monastério, a dramaturga escreveu sua obra composta por oito poemas, seis peças teatrais e dois épicos, todos de cunho religioso (López, 2003; Zanin; Batista; Oliveira, 2022).

Apesar da monja ter escrito mais de uma peça teatral, neste artigo enfatizamos apenas o estudo da peça *Sabedoria*, pois nesse drama as personagens descritas por Rosvita de Gandersheim são crianças e são elas também as protagonistas de nossa proposta de estudo. É importante considerar que os dramas de Rosvita de Gandersheim foram produzidos em um contexto profundamente marcado pela religiosidade cristã e tinham, entre seus objetivos, uma função formativa e catequética no interior do ambiente monástico. Suas narrativas valorizam virtudes como fé, obediência, perseverança e fidelidade religiosa, apresentando o martírio como testemunho máximo da devoção cristã. Nesse sentido, a peça *Sabedoria* não deve ser compreendida apenas como uma obra literária, mas também como um instrumento pedagógico voltado à reafirmação de valores religiosos próprios do contexto medieval. Ao propor a reflexão sobre essa obra na educação contemporânea, torna-se fundamental considerar essa dimensão histórica e ideológica, promovendo uma leitura contextualizada que permita aos estudantes compreender tanto os valores expressos na narrativa quanto as diferenças culturais e religiosas que separam aquele contexto do presente.

Ao considerarmos a tragédia e o saber trágico como importantes para o desenvolvimento socioemocional, optou-se por refletir sobre sua relevância e impacto para a formação humana. Por meio das obras de Rosvita de Gandersheim, percebemos que o saber trágico teve um papel significativo em diferentes momentos da história da humanidade, por isso buscamos compreender como isso pode contribuir para a formação das crianças e adolescentes.

4 O nome de Hrotsvitha of Gandersheim apresenta numerosas variações ortográficas na historiografia, como Hrotsvitha, Hroswitha, Roswitha e Rosvita. Essas diferenças decorrem da origem germânica do nome, das transliterações do latim medieval e das adaptações às línguas modernas utilizadas pelos pesquisadores. Por essa razão, muitos estudos em língua portuguesa adotam a forma “Rosvita”, considerada mais adequada ao sistema ortográfico do português. Para mais, recomendamos: ZANIN, Aline Gonçalves de Castro. O projeto educativo de Rosvita de Gandersheim: drama, fé e razão no século X. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2021. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-aline-goncalves-de-castro-zanin.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

É possível que as mesmas tragédias, apresentadas da mesma forma, façam sentido para as crianças hoje? Ou as tragédias contemporâneas têm novas formas? Qual a contribuição do saber trágico para formação humana na contemporaneidade? Diante dessas questões, torna-se essencial refletir sobre a relação entre o saber trágico e os desafios da formação humana na contemporaneidade. Compreender de que maneira as tragédias, em suas diferentes formas e expressões, podem contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social exige um olhar atento às transformações culturais e educacionais. Nesse sentido, a presente investigação busca aprofundar essa discussão, reconhecendo a relevância do tema para a educação formal. Dessa forma, este estudo não pretende esgotar o tema, mas busca explorá-lo e incentivar novas pesquisas, dada sua importância para a formação humana, especialmente no contexto da educação de crianças e adolescentes.

O potencial formativo da tragédia e do ser trágico

O conceito de trágico ultrapassa a definição estritamente formal da tragédia como gênero dramático. Conforme observa Machado (2006), o trágico pode ser compreendido como uma experiência estética e existencial associada à condição humana, marcada pelo confronto com o sofrimento, com os limites da ação e com a inevitabilidade de determinadas circunstâncias da vida. Nessa perspectiva, o trágico não se restringe ao teatro grego clássico, podendo manifestar-se em diferentes formas narrativas e culturais. De modo semelhante, Rosenfield (2012) interpreta o trágico como uma categoria estética que articula dimensões éticas e existenciais, possibilitando a reflexão sobre conflitos humanos, tensões entre valores e as consequências das escolhas individuais.

O interesse por essa temática surgiu a partir de uma experiência vivenciada no contexto escolar. Ao propor uma atividade de leitura para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região norte do estado do Paraná, surgiram questionamentos por parte da equipe pedagógica acerca da pertinência de abordar narrativas marcadas por experiências dramáticas ou trágicas com crianças dessa faixa etária. As inquietações levantadas diziam respeito tanto à adequação da temática quanto às possíveis reações emocionais dos estudantes diante de narrativas que tratam de sofrimento, perda ou conflito moral.

Embora a obra selecionada para a atividade não se configure como tragédia em sentido estrito, ela apresenta elementos dramáticos ao representar experiências humanas marcadas por desafios, conflitos e processos de superação. Essas questões suscitaram reflexões acerca do lugar do trágico na formação humana e sobre o modo como a escola contemporânea, muitas vezes, tende a evitar narrativas que mobilizam emoções complexas ou dilemas éticos.

Do ponto de vista histórico, a tragédia possui suas origens no teatro da Grécia Antiga e foi amplamente discutida por Aristóteles na obra *Poética*, na qual o filósofo define esse gênero dramático como uma representação de ações humanas que, ao suscitar temor e piedade, conduz o espectador a um processo de catarse. Para o filósofo, a tragédia se estrutura por meio de elementos como a *hamartia* (erro trágico), a *peripécia* (reviravolta) e a *anagnórisis* (reconhecimento), recursos narrativos que organizam o drama e permitem ao público refletir sobre as consequências das ações humanas (López, 2003; Castillo, 2017).

Nesse contexto, a tragédia antiga não desempenhava apenas uma função estética, mas também uma função formativa no interior da pólis. Conforme argumenta Justina Gregory (1991), as tragédias gregas contribuíam para promover reflexão cívica e coletiva sobre dilemas éticos, políticos e sociais vivenciados pela comunidade. Dessa forma, o teatro trágico constituía um espaço público de elaboração simbólica de conflitos e tensões sociais, no qual as experiências humanas eram dramatizadas e interpretadas coletivamente.

Em perspectiva complementar, José Antônio Dabdab Trabulsi (2004), em *Dionisismo, Poder e Sociedade*, analisa as bases sociais e religiosas do surgimento da tragédia grega,

destacando que muitos dos mitos encenados nesse contexto expressam tensões entre poder, religião e organização social. Ao discutir os chamados “mitos de resistência”, o autor evidencia que as narrativas trágicas frequentemente encenam conflitos entre diferentes ordens de valores, revelando disputas simbólicas presentes na sociedade grega. Desse modo, a tragédia pode ser compreendida como um espaço cultural no qual se dramatizam questões fundamentais relacionadas à autoridade, à transgressão e às consequências das escolhas humanas.

Reconhece-se que parte da crítica literária sustenta a impossibilidade de transpor plenamente a tragédia para além de seu contexto originário na Grécia antiga, posição defendida por autores como Heiner Müller (Lasch, 2024), por exemplo. Entretanto, este estudo parte da compreensão de que o trágico pode ser entendido não apenas como uma forma histórica específica, mas também como uma experiência estética e existencial relacionada aos limites da ação humana, perspectiva que permite considerar sua relevância formativa no contexto educacional contemporâneo.

Ao longo da história, contudo, as formas dramáticas e os sentidos atribuídos ao trágico passaram por transformações significativas. No contexto medieval, a tradição dramática não reproduz diretamente o modelo aristotélico da tragédia clássica, mas reelabora alguns de seus elementos à luz de novos referenciais culturais e religiosos. Nesse sentido, as produções dramáticas medievais incorporam conflitos morais, situações de sofrimento e experiências de provação, ainda que interpretadas a partir de uma cosmovisão cristã.

É nesse horizonte que se situam as obras de Rosvita de Gandersheim, produzidas no século X no contexto do Mosteiro de Gandersheim. Reconhecida como uma das primeiras dramaturgas do Ocidente, sua produção literária articula elementos da tradição clássica com valores e preocupações do cristianismo medieval. Embora seus dramas não se configurem como tragédias nos moldes aristotélicos, apresentam situações dramáticas nas quais personagens enfrentam conflitos morais, provações e sofrimento, elementos que dialogam com a tradição do trágico enquanto reflexão sobre a condição humana.

Nessas narrativas, a função do drama desloca-se do espaço cívico da pólis para o contexto moral e espiritual do cristianismo medieval. Portanto, se na tragédia grega a catarse se relacionava à reflexão sobre os limites da ação humana na vida política e social, nos dramas medievais ela se orienta para a edificação moral e espiritual do indivíduo. Ainda assim, permanece a representação simbólica de conflitos, escolhas e consequências, elementos que continuam mobilizando reflexões sobre valores e condutas humanas.

A partir dessas diferentes tradições, é possível identificar alguns elementos recorrentes da experiência trágica que atravessam distintos contextos históricos, como a representação de conflitos morais, a tensão entre diferentes sistemas de valores, a presença do sofrimento decorrente das escolhas humanas e a dimensão reflexiva das narrativas dramáticas. Esses aspectos permitem compreender o trágico não apenas como um gênero literário específico, mas como uma forma cultural de interpretação das contradições da experiência humana.

Sob essa ótica, o estudo das obras de Rosvita possibilita compreender como o drama foi mobilizado no medievo como instrumento de reflexão ética e formação moral. Ao dramatizar experiências de provação, resistência e escolha, suas peças revelam de que modo a representação simbólica do sofrimento pode funcionar como recurso pedagógico e cultural.

Dessa forma, ao considerar a trajetória histórica que se estende da tragédia antiga às produções dramáticas medievais, torna-se possível compreender o saber trágico como um campo de reflexão sobre a condição humana que atravessa diferentes períodos históricos. Essa perspectiva abre espaço para investigar de que modo a experiência estética do trágico pode contribuir para processos formativos contemporâneos, especialmente no contexto educacional, no qual a reflexão sobre emoções, conflitos e escolhas humanas constitui elemento fundamental da formação integral.

A tragédia como recurso pedagógico no medievo

Ao recorrermos à leitura de autores como Marc Bloch (2001) e Le Goff (2005), nosso intuito é destacar a relevância da historiografia para compreendermos o homem, bem como suas relações sociais. Por meio dos pressupostos teóricos apresentados por esses autores, derivados da corrente historiográfica dos *Annales*, analisamos o nosso objeto com uma perspectiva mais ampla, o que é possível por meio das “longas durações”:

[...] (o incremento essencial veio com a revista ‘*Annales*’, fundada por Bloch e Febvre em 1929), um papel importante desempenhado por uma nova concepção do tempo histórico. A história seria feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, primordialmente, reconhecer tais ritmos. Em vez do estrado superficial, o tempo rápido dos eventos, mais importantes seria o nível mais profundo da realidade que muda devagar (geografia, cultura material, mentalidades: em linhas gerais, as estruturas) - trata-se do nível das ‘longas durações’ [...] (Le Goff, 1990, p. 10).

Essa nova concepção de história possibilitou uma ampla reflexão sobre o objeto estudado e expandiu o conceito e o uso das fontes históricas, assim, são consideradas fontes não apenas documentos e escritos, mas também fontes impressas, orais, audiovisuais, peças teatrais, objetos, roupas, enfim tudo o que nos remete à história dos homens.

Partindo dessa perspectiva, nossa proposta neste estudo se pautou na investigação de uma das peças teatrais escritas no século X por Rosvita de Gandersheim. Na peça *Sabedoria*, a monja do século X apresentou um drama envolvendo crianças de 8, 10 e 12 anos de idade. Com falas curtas, possíveis de serem lidas e até mesmo representadas por crianças. No drama, que narra a tortura de uma mãe e suas três filhas, a monja ensinava as jovens do mosteiro de Gandersheim que não é por serem crianças que elas estariam imunes ao sofrimento.

Na narrativa dramática, as personagens são submetidas à tortura e ao martírio por ordem do imperador Adriano. É importante considerar, contudo, que esse elemento deve ser compreendido no interior da tradição hagiográfica medieval, que frequentemente reelabora episódios históricos ou atribuía perseguições a imperadores romanos como forma de reforçar o testemunho da fé cristã. Nesse sentido, a peça não deve ser lida como um registro histórico literal, mas como uma construção literária e religiosa própria de seu contexto cultural. Sob esse prisma, é importante observar que a narrativa de Rosvita insere-se na tradição hagiográfica cristã, marcada pela representação de martírios e sofrimentos corporais e espirituais. Esses elementos, próprios da literatura religiosa medieval, demandam atenção crítica quando se considera sua utilização em contextos educativos contemporâneos. Qualquer proposta de trabalho com tais textos deve ser acompanhada de uma mediação que situe historicamente o gênero, explicita sua função catequética e discuta os significados culturais atribuídos ao sofrimento e à violência. Dessa forma, evita-se a naturalização das práticas descritas e promove-se uma leitura que reconheça o valor simbólico e ideológico dessas representações dentro do horizonte medieval em que foram produzidas.

Rosvita viveu durante a transição do Império Carolíngio para o sistema feudal, um momento de profundas transformações sociais, políticas e culturais. Conforme evidenciado por Zanin (2021), essas mudanças demandaram uma nova abordagem educacional. Fundamentada nos autores da antiguidade e inspirada nos clássicos, a monja desenvolveu suas peças teatrais unindo o religioso e o pagão, dando origem ao teatro cristão. Segundo Regino (2020, p. 13), Rosvita “[...] desejava, com suas obras escritas em latim, reafirmar os ideais da cristandade em textos que viessem a ocupar o lugar das obras de Terêncio nas aulas de gramática [...]”. Ou seja, no período medieval, a tragédia assume um caráter religioso, servindo como instrumento de ensino e reafirmação da fé.

De acordo com Sanches e Conte (2018, p. 94), “[...] o caráter político e pedagógico da tragédia está vinculado à ideia de manter vivo um diálogo na evolução de aprendiza-

gens sociais [...]”. Além disso, os autores destacam que o sofrimento não deve ser evitado, mas enfrentado e ressignificado para que possa ser superado. No entanto, na sociedade contemporânea, observa-se uma tendência à negação da dor e ao culto da imediatidade, o que pode comprometer o desenvolvimento socioemocional. A valorização excessiva do conforto e da satisfação instantânea pode limitar a capacidade de resiliência e a compreensão da tragédia como parte inerente da condição humana, afastando-nos da reflexão e do aprendizado que ela proporciona.

O saber trágico na contemporaneidade

Ao analisar a infância na contemporaneidade, Léo Fraiman (2019) destaca as consequências da ausência de autoridade no âmbito familiar. O protagonismo infantil na contemporaneidade, embora seja um avanço em termos de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de saberes, pode também revelar tensões trágicas quando não acompanhado de limites e de um desenvolvimento socioemocional consistente. O autor alerta para o risco de uma infância marcada pela permissividade excessiva, em que pais e educadores, ao evitar frustrações, acabam por criar jovens incapazes de lidar com o “não” e com as inevitáveis adversidades da vida.

Esse cenário se conecta ao trágico contemporâneo porque evidencia uma ruptura silenciosa: não mais o destino inevitável das tragédias clássicas, mas a incapacidade de enfrentar a liberdade sem responsabilidade, gerando microdramas familiares e sociais que corroem vínculos e fragilizam a formação cidadã. Em corroboração, Nunes, Oliveira e Silva (2020, p. 162) indicam que “[...] as atitudes dos pais influenciam diretamente na formação dos filhos e, atualmente, existe uma necessidade paterna que chega a ser nociva, em fazer os filhos felizes [...]”. Uma das nossas hipóteses é que a superproteção dificulta a preparação da criança do século XXI para a fase adulta, uma vez que reduz sua capacidade de enfrentar desafios, lidar com frustrações e desenvolver autonomia.

As competências socioemocionais têm sido amplamente discutidas por pesquisadores contemporâneos como habilidades relevantes para a formação integral do indivíduo, pois favorecem a capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se às mudanças e manter equilíbrio emocional. Permitindo-nos associar tais capacidades ao conceito de resiliência.

Ainda que conceitos como resiliência pertençam ao vocabulário contemporâneo das ciências humanas e da psicologia, é possível estabelecer aproximações interpretativas entre essas categorias analíticas e as atitudes representadas pelas personagens da peça. Nesse viés, não se trata de atribuir diretamente às personagens uma noção moderna de resiliência, mas de identificar, a partir de uma leitura interpretativa, comportamentos de perseverança, firmeza de convicções e enfrentamento do sofrimento que dialogam com aquilo que hoje compreendemos como competências socioemocionais.

Ainda que tenhamos muitos recursos para compreender o homem contemporâneo e suas ações, realizar essa investigação não é tarefa simples. Ao refletir sobre a tragédia na contemporaneidade, observamos que as pessoas não sabem se apropriar do potencial formativo do saber trágico. Nessa direção, Nunes, Oliveira e Silva (2020) propõem uma reflexão sobre a formação da criança e o projeto de sociedade a ser constituída:

O cuidado excessivo para evitar frustrações poderia induzir a criança a um estado de incapacidade de autonomia, propiciando um desequilíbrio emocional e em última instância, uma sociedade de adultos que não seriam maduros e responsáveis para assumir papéis sociais necessários à conservação e desenvolvimento da sociedade (Nunes; Oliveira; Silva, 2020, p. 162).

As autoras destacam que essa superproteção, ao tentar afastar a criança de situações de frustração, acaba por limitar o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como a resiliência, a empatia e a capacidade de enfrentar desafios. Ao se-

rem constantemente poupadas de situações de conflito ou frustração, as crianças tendem a crescer com baixa tolerância ao sofrimento, o que pode comprometer sua capacidade de enfrentar as inevitáveis dificuldades da vida adulta. Essa postura, muitas vezes reforçada também no ambiente escolar, gera uma cultura de evitação de temas complexos e experiências que envolvam esforço emocional, fragilizando a formação integral do indivíduo.

À luz disso, como a sociedade, a escola, de forma direta ou indireta, têm contribuído para essa crise na formação do homem contemporâneo? Muitas vezes, na tentativa de criar um ambiente acolhedor e livre de conflitos, a escola evita propor debates mais desafiadores e experiências que possam gerar algum desconforto emocional, mas que são, ao mesmo tempo, essenciais para a construção da autonomia e da criticidade. Nessa perspectiva, Sanches e Conte (2018) afirmam que:

A educação precisa ser capaz de criar condições para que o estudante possa (re) agir, pensar, criar e ser reconhecido nas relações mútuas como ator de sua cultura, de seu meio cultural, artístico, econômico e político. Nesse sentido, o trágico surge como descoberta de sentidos e possibilidade de reencontrar no sofrimento formas de aprender com o outro [...] (Sanches; Conte, 2018, p. 104).

A educação deve, portanto, promover experiências que desenvolvam essas competências no indivíduo, permitindo que ele reaja, pense criticamente, crie e se reconheça como parte ativa da sociedade. Nesse contexto, as competências socioemocionais têm se tornado uma temática cada vez mais relevante na contemporaneidade, visto que influenciam diretamente a maneira como os indivíduos lidam com desafios, relações interpessoais e processos de aprendizagem. Ao apresentá-las, Abed (2016, p. 16) diz que elas são divididas em “[...] cinco grandes domínios: os chamados “Big 5”⁵[...]”, que englobam aspectos essenciais para o desenvolvimento integral do sujeito, articulando habilidades cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para a vida em sociedade:

Figura 1 - Big Five - aspectos essenciais para o desenvolvimento integral do sujeito

- O**penness (**Abertura a experiências**) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...
- C**onscientiousness (**Conscienciosidade**) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...
- E**xtraversion (**Extroversão**) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
- A**greeableness (**Amabilidade - Cooperatividade**) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo...
- N**euroticism (**Estabilidade emocional**) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...

Fonte: Quadro adaptado de Abed (2016, p. 16).

5 Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (Santos; Primi, 2014, apud Abed, 2014, p. 114).

De acordo com Abed (2016), em 2013 o Conselho Nacional de Educação encomendou à UNESCO um estudo voltado para a elaboração de políticas públicas que desenvolvessem as habilidades socioemocionais nas instituições escolares. No entanto, conforme indica a autora, “[...] grande parte das instituições de ensino continua voltada para a preparação cognitiva e conteudista [...]” (Abed, 2016, p. 11), evidenciando um desafio na implementação dessas diretrizes no cenário educacional.

Ao analisar a obra de Rosvita, é possível identificar elementos pedagógicos em seus dramas, ainda que, no século X, a noção de infância, tal como a concebemos hoje, não existisse. Naquele período, as crianças eram frequentemente tratadas como pequenos adultos, sem um reconhecimento formal de suas especificidades. No entanto, os valores defendidos pela monja beneditina, como a ética, a resiliência e o senso de comunidade, guardam correspondência com as competências socioemocionais contemporâneas, evidenciando que certas dimensões do desenvolvimento humano atravessam os séculos e mantêm relevância no contexto educativo.

Dessa forma, ao considerarmos o saber trágico na contemporaneidade, percebemos que a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos técnicos e cognitivos, mas deve proporcionar experiências que possibilitem aos indivíduos lidar com a complexidade da existência, os desafios da vida em sociedade e as inevitáveis frustrações. A superproteção e a tentativa de evitar o sofrimento podem comprometer a formação de sujeitos autônomos e resilientes, dificultando seu amadurecimento e sua participação ativa no mundo. Nesse sentido, o resgate de valores como aqueles presentes na obra de Rosvita pode contribuir para uma educação mais humanizada, capaz de integrar conhecimento, emoções e ética, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e fortalecendo sua capacidade de interpretar e transformar a realidade.

Aproximações de narrativas medievais e as competências socioemocionais da contemporaneidade

Ao analisar o enredo da peça *Sabedoria*, de Rosvita de Gandersheim, Lauand (1986, p. 34) destaca que “[...] As meninas (de doze, dez e oito anos respectivamente) são interrogadas e, pela persistência na fé, são sucessivamente martirizadas”. Esse trecho evidencia o rigor da formação religiosa da época e o contexto sociocultural no qual essas crianças estavam inseridas, que exigia delas não apenas devoção, mas também uma percepção emocional profundamente enraizada nos princípios religiosos, visto que conforme indica Lauand (1986, p. 45), os “[...] maternos conselhos as exortou a suportar os sofrimentos”, ou seja, ainda que as dificuldades fossem grandes, a mãe ensinava-lhes a ser perseverantes para alcançar o objetivo desejado: a salvação eterna.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre a peça e a competência socioemocional da *conscienciosidade*, que envolve características como perseverança, disciplina e autorregulação. As personagens Fé, Esperança e Caridade demonstram essas qualidades ao manterem-se firmes em suas crenças, mesmo diante da adversidade e do sofrimento, representando virtudes fundamentais que eram cultivadas desde a infância e engendradas no meio social e, portanto, influenciando os aspectos educacionais da época.

Nas peças de Rosvita de Gandersheim, as personagens femininas são representadas de maneira distinta dos estereótipos comuns da época. Em vez de fragilidade, suas protagonistas demonstram resiliência, inteligência e determinação. Ao longo de suas obras, a monja explora narrativas que enfatizam a força moral e a sagacidade de suas personagens, muitas vezes inseridas em contextos de provação e superação. Seu trabalho reflete não apenas sua habilidade literária, mas também a influência de sua formação monástica, que privilegiava o conhecimento, a disciplina e a valorização da virtude, aspectos centrais em suas representações femininas.

Ao realizar uma análise comparativa entre as falas das personagens infantis na peça *Sabedoria* e as habilidades socioemocionais valorizadas na atualidade, destacamos alguns trechos que expressam o desenvolvimento dessas competências. Para essa análise, utilizamos como referência os cinco domínios do modelo “*Big Five*”, que descreve traços de personalidade fundamentais para a interação social e o bem-estar emocional.

Quadro 1 – Tabela comparativa entre trechos de *Sabedoria* e as competências socioemocionais

TRECHOS DA PEÇA TEATRAL <i>SABEDORIA</i>:	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS IDENTIFICADAS NAS FALAS:
FÉ: “Ainda que nossos pequenos corpos tremam de medo, a alma anseia pelo prêmio” (Lauand, 1986, p. 53).	<i>Extraversion</i> (Extroversão): orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo.
FÉ: “[...] estamos prontas a enfrentar a morte.” (Lauand, 1986, p. 54).	<i>Neuroticism</i> (Estabilidade emocional): demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade.
FÉ: “Aborrece-nos a demora; mas se temos de esperar, esperemos” (Lauand, 1986, p. 54).	<i>Conscientiousness</i> (Conscienciosidade): ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade.
ESPERANÇA: “[...] Não temas as ameaças do tirano, nem tremas diante do sofrimento.” (Lauand, 1986, p. 61).	<i>Agreeableness</i> (Amabilidade - Cooperatividade): atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo.
ESPERANÇA: “Não olhes para o aborrecimento mas para o prêmio” (Lauand, 1986, p. 62).	<i>Neuroticism</i> (Estabilidade emocional): demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade.
CARIDADE: “Eu de coração amo o bem e detesto o mal com todas as minhas forças” (Lauand, 1986, p. 63).	<i>Agreeableness</i> (Amabilidade - Cooperatividade): atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo.
CARIDADE: “Porque não quero mentir. Eu e minhas irmãs temos os mesmos pais, os mesmos sacramentos, a mesma força na fé. Por isso decididamente uma única é nossa vontade, nosso sentir, nosso saber, nosso ser. E eu em nada me afasto delas” (Lauand, 1986, p. 63).	<i>Conscientiousness</i> (Conscienciosidade): ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade.
CARIDADE: “A esta tua ordem, sim que de bom grado obedeço” (Lauand, 1986, p. 65).	<i>Extraversion</i> (Extroversão): orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo.

Fonte: Elaboração autoral.

Embora possamos estabelecer aproximações entre a tragédia e as competências socioemocionais, é importante considerar a idade recomendada para apresentar esse gênero e o saber trágico às crianças. Seria adequado iniciar a partir dos 8 anos, como sugeriu Rosvita de Gandersheim ao descrever personagens com idades de 8, 10 e 12 anos em seu enredo?

No entanto, é fundamental reconhecer as diferenças de contexto. No século X, as crianças eram frequentemente tratadas como miniadultos, com responsabilidades e expectativas muito distintas das da infância contemporânea. Hoje, compreendemos melhor as etapas do desenvolvimento infantil e sabemos que a assimilação de temas trágicos deve respeitar a maturidade emocional e cognitiva da criança. Logo, ainda que a tragédia possa contribuir para a formação socioemocional, é essencial adaptar sua abordagem para que o conteúdo seja acessível e significativo dentro da realidade infantil atual

Possibilidades para integrar o estudo da tragédia e o saber trágico na educação básica

No início deste artigo, apresentamos o problema que nos motivou a desenvolver este estudo. Como mencionado, acreditamos no potencial formativo da tragédia e do saber trágico, bem como no seu caráter catártico, que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes no Ensino Fundamental. Desse modo, propomos algumas sugestões para a inserção desse conhecimento na formação de crianças e adolescentes, considerando as especificidades de cada faixa etária:

Quadro 2 – Sugestões para integrar o estudo da tragédia e o saber trágico na Educação Básica

FAIXA ETÁRIA	SUGESTÕES:
4 A 6 ANOS - EDUCAÇÃO INFANTIL	A contação de histórias é uma estratégia eficaz para introduzir esse tema desde a Educação Infantil. Histórias adaptadas e contos de fadas podem apresentar elementos trágicos de forma leve, com enfoque em temas como coragem e superação. O uso de ilustrações e outros recursos visuais favorece a compreensão e o engajamento das crianças.
7 A 10 ANOS – ENSINO FUNDAMENTAL I	Nesta fase de transição entre a infância e a pré-adolescência, é essencial trabalhar valores morais. Histórias que abordam dilemas morais com elementos trágicos, mas com desfechos positivos, são indicadas para essa faixa etária. O diálogo deve ser incentivado, promovendo reflexões sobre sentimentos e ações humanas por meio de discussões acessíveis.
11 A 14 ANOS – ENSINO FUNDAMENTAL II	A literatura é um recurso fundamental para essa fase. Tragédias clássicas podem ser apresentadas com linguagem adaptada e temas universais. A reflexão sobre dilemas morais e a análise de personagens são estratégias eficazes para estimular o pensamento crítico. Além disso, a dramatização e o teatro são excelentes ferramentas para expressar emoções e aprofundar o aprendizado. Recursos audiovisuais, como filmes, vídeos e letras de músicas, também podem enriquecer o debate sobre o saber trágico e sua relevância formativa.

Fonte: Elaboração autoral.

Acreditamos que, por meio dessas abordagens, o estudo da tragédia e do saber trágico poderá atingir seu potencial formativo de maneira envolvente e significativa para crianças e adolescentes. Essa inserção contribuirá não apenas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas também para o aprimoramento cognitivo e literário dos estudantes.

Além dos aspectos emocionais e morais, o estudo da tragédia pode oferecer uma importante contribuição para o desenvolvimento da empatia e da resiliência. Ao se depararem com histórias que envolvem desafios e adversidades, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre diferentes perspectivas, compreendendo melhor as motivações e sentimentos das personagens. Essa experiência pode fortalecer sua capacidade de lidar com frustrações e dificuldades da vida cotidiana.

Outra dimensão relevante do saber trágico é sua relação com o pensamento crítico e a argumentação. Ao analisar tragédias e dilemas morais, os estudantes são incentivados a interpretar contextos complexos, questionar valores e debater possíveis resoluções para conflitos. Esse processo estimula a autonomia intelectual e a capacidade de tomada de decisão baseada em reflexões bem fundamentadas.

Por fim, a integração do estudo da tragédia à Educação Básica pode contribuir para a valorização da literatura e das artes como ferramentas de aprendizagem. Ao explorar narrativas trágicas em diferentes mídias, os alunos ampliam sua percepção estética e cultural, desenvolvendo maior apreço por manifestações artísticas e por sua capacidade de transmitir emoções e reflexões profundas. Dessa forma, a abordagem do saber trágico torna-se uma potencial estratégia para enriquecer a formação integral dos estudantes público-alvo da Educação Básica.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, exploramos o papel do saber trágico na formação humana, considerando diferentes contextos históricos e educacionais. A análise da obra de Rosvita de Gandersheim nos permitiu refletir sobre os desafios e motivações que levaram ao uso da tragédia como ferramenta pedagógica no século X. Seu trabalho evidencia o poder formativo da tragédia, não apenas como representação artística, mas também como instrumento de desenvolvimento moral e emocional.

A tragédia, seja literária ou real, oferece um espaço de reflexão sobre dilemas morais e existenciais, permitindo que os indivíduos compreendam melhor suas emoções e ampliem sua percepção sobre o mundo. Ao confrontar o sofrimento e a adversidade nas narrativas trágicas, os alunos desenvolvem competências socioemocionais essenciais, como a empatia, a resiliência e a autoconsciência. Esse aprendizado contribui para a maturidade emocional e para uma compreensão mais profunda das relações humanas e dos desafios da vida.

Dessa forma, concluímos que a inserção do saber trágico na Educação Básica é uma estratégia poderosa para enriquecer a formação dos estudantes. Seu impacto vai além do desenvolvimento cognitivo, pois fortalece a sensibilidade estética, a criticidade e a capacidade de lidar com as adversidades. A tragédia, ao expor a complexidade da existência humana, proporciona um espaço privilegiado para o autoconhecimento e para a construção de uma sociedade mais reflexiva e consciente.

Ademais, é importante destacar que o estudo da tragédia e do saber trágico não deve ser restrito a uma única abordagem ou perspectiva. Ao integrar diferentes mídias e estilos de narrativas, o ensino da tragédia pode ser mais acessível e engajador, alcançando um público mais amplo e diversificado. A utilização de filmes, músicas e outras formas artísticas, por exemplo, permite aos alunos não apenas compreender, mas também vivenciar as emoções e dilemas das personagens, tornando o aprendizado mais profundo e empático.

Por fim, o saber trágico pode ser um valioso aliado na formação de cidadãos críticos, empáticos e resilientes, capazes de refletir sobre as adversidades da vida e buscar soluções mais humanas e solidárias para os desafios do mundo contemporâneo. A inclusão desse saber na Educação Básica é, portanto, um passo importante em direção à construção de uma sociedade mais justa, consciente e capaz de lidar com as complexidades da experiência humana.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 mar. 2026.

ARISTÓTELES. *Poética e Tópicos I, II, III e IV*. Tradução de Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Tradução Maria Paula v. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTILLO, Carlos Giovani Dutra Del. Do drama clássico ao drama moderno: as sementes da contemporaneidade dramática. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 199-214, jul./dez. 2017. DOI: 10.5935/cadernos letras.v17n2p199-214.

FRAIMAN, Leo. *A síndrome do imperador: pais empoderados educam melhor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GREGORY, Justina. *Euripides and the Instruction of the Athenians*. Michigan: The University of Michigan Press, 1991. Disponível em: <https://archive.org/details/euripidesinstruc-0000greg/page/n231/mode/2up>. Acesso em 09 mar. 2026.

LASCH, Markus. Filoctetes, de Sófocles a Heiner Müller. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 27, n. 52, p. 95–116, maio/ago. 2024. DOI: 10.11606/1982-8837275295.

LAUAND, Luiz Jean. *Educação, Teatro e Matemática Medievais*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *A civilização no ocidente medieval*. Trad. José Rivair de Macedo. – Bauru, SP: Edusc, 2005.

LÓPEZ, Andrés José Pociña. *Dramas Rosvita de Gandersheim*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2003.

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NUNES, Meire Aparecida Lóde.; OLIVEIRA, Terezinha.; SILVA, Sthefany Matheus da. A renúncia aos bens mundanos de Giotto Di Bondone: reflexões acerca da infância na Idade Média. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 10, n. 28, p. 160–172, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13034>. Acesso em: 15 fev. 2025.

REGINO, Maria de. *Dramaturgia de Rosvita de Gandersheim*. Ebook, 2020. Disponível em: <https://amz.onl/4ENfojf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ROSENFELD, Kathrin Holtermayr. O trágico: conceito estético, ético ou “psicanalítico”. In: *Revista de Filosofia Aurora*, v. 24, n. 35, Curitiba: PUC-PR, 2012.

SANCHES, Roberto Cordeiro; CONTE, Eliane. Tragédia e reconhecimento na trajetória formativa. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 92–107, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/33496>. Acesso em: 01 fev. 2026.

TRABULSI, José Antônio Dabdab. *Dionisismo, poder e sociedade na Grécia até o fim da época clássica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. (Coleção Humanitas).

ZANIN, Aline Gonçalves de Castro. *O teatro religioso de Rosvita de Gandersheim como princípio educativo*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ZANIN, Aline Gonçalves de Castro; BATISTA, Viviane da Silva; OLIVEIRA, Terezinha. Rosvita de Gandersheim: Theater and Education in the 10th Century. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24713>. Acesso em 01 mar. 2026.

Recebido: 19/06/2025.

Aceito: 22/03/2026.

Aprovado para publicação: 26/04/2026.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International.