Revista Eletrônica Pesquiseduca
Revista do Programa de Pós-Graduaçãoem Educação
v. 18 n. 50 (2026)
set/dez
ISSN: 2177-1626

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Texto recebido em: 2026-06-07
Texto aprovado em: 2026-09-24

DOI: 10.58422/repesq.2026.e1958

Educação em Valores Morais no Ensino Médio: a Literatura teatral (en)cena

Education in Moral Values in High School: Theatrical Literature (on)stage

Lígia Serrano Lopes[1]
liserranolopes@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7804-6769
Rita Melissa Lepre[2]
melissa.lepre@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-0096-3136

Resumo

Este artigo investiga como atividades pedagógicas baseadas na obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral em estudantes do 1.º ano do Ensino Médio. Fundamentado na teoria de Jean Piaget e nos métodos de Educação em Valores Morais de Josep Maria Puig, o estudo utilizou a pesquisa-ação qualitativa com 37 alunos de uma escola particular paulista, incluindo um estudante com TEA. Durante um semestre, foram aplicadas atividades como leitura compartilhada, rodas de conversa, discussão de dilemas morais e *role-playing*. Os resultados evidenciaram avanços em aspectos como descentração, reciprocidade, respeito mútuo e resolução dialogada de conflitos, inclusive em um aluno com TEA a partir de um trabalho intencional, ético e dialógico com a Literatura e a Educação em Valores.

Palavras-chave: Educação em Valores Morais; Juízo moral; Auto da Barca do Inferno.

Abstract

This article investigates how pedagogical activities based on Gil Vicente's play "Auto da Barca do Inferno" can contribute to the development of moral judg-

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP Bauru/SP (2025). Especialização Latu Sensu em Teoria e crítica da Literatura: fundamentos da leitura crítica da Literatura/Unesp (2002) e em Metodologia do Ensino na Educação Superior- Uninter (2011). Pesquisadora inscrita CNPq e participante do GEPEDEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação) - UNESP-Bauru-SP.

2. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília (2005). Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru.

ment in first-year high school students. Grounded in Jean Piaget's theory and Josep Maria Puig's methods of Moral Values Education, the study used qualitative action research with 37 students from a private school in São Paulo, including one student with ASD (Autism Spectrum Disorder). During one semester, activities such as shared reading, group discussions, discussions of moral dilemmas, and *role-playing* were implemented. The results showed progress in aspects such as decentering, reciprocity, mutual respect, and dialogued conflict resolution, including with a student with ASD, through intentional, ethical, and dialogical work with Literature and Values Education.

Keywords: Education in Moral Values; Moral Judgment; Auto da Barca do Inferno (The Ship of Hell).

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o Ensino Médio deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas (Brasil, 2018). Nesse cenário, a Educação em Valores Morais (EVM) emerge como uma abordagem transversal capaz de contribuir para a formação de jovens autônomos, cooperativos e cidadãos. No entanto, a operacionalização dessa proposta em sala de aula ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos curriculares e as práticas intencionais de desenvolvimento do juízo moral e construção da autonomia.

Entre os componentes curriculares do Ensino Médio, a Literatura ocupa um lugar privilegiado para a EVM, uma vez que o texto literário, ao apresentar conflitos humanos em sua complexidade, oferece ao leitor a oportunidade de exercitar a descentração, a empatia e a reflexão ética. Contudo, as pesquisas na área (Maluches *et al.*, 2026; Rangel, 2019) têm se concentrado prioritariamente no uso de narrativas ficcionais em prosa ou conto, relegando a segundo plano o potencial do texto teatral. Especificamente no que tange ao 1.º ano do Ensino Médio, a peça *Auto da barca do inferno* (1517), do dramaturgo português Gil Vicente, constitui um objeto de conhecimento prescrito pelos currículos, mas frequentemente explorado apenas sob os aspectos histórico-literários, como o estilo de época e o contexto do Humanismo, em detrimento de sua dimensão ético-moral. Essa lacuna aponta para a seguinte questão de pesquisa: de que modo atividades pedagógicas estruturadas a partir do texto teatral vicentino na perspectiva da EVM, podem potencializar o desenvolvimento do juízo moral em estudantes do 1.º ano do Ensino Médio?

Diante desse problema, o presente artigo tem como objetivo geral propor, desenvolver e avaliar atividades, organizadas em uma Sequência Didática, com base na peça *Auto da barca do inferno*, que potencialmente favoreçam o desenvolvimento do juízo moral em adolescentes. Especificamente, busca-se: (a) descrever a aplicação de seis recursos metodológicos da EVM — clarificação de valores, leitura compartilhada, roda de conversa dialogada, discussão de dilemas morais, construção conceitual e *role-playing* — no contexto do estudo da obra vicentina; (b) analisar, nos registros

produzidos durante a intervenção, indícios relacionados à tomada de perspectiva, reciprocidade e respeito mútuo, importantes para o desenvolvimento moral; e (c) discutir as contribuições e limites da articulação entre texto teatral e EVM para a formação ética no Ensino Médio.

A investigação fundamenta-se teoricamente na epistemologia genética de Jean Piaget, particularmente em sua concepção de juízo moral como construção progressiva que se dá na interação social e no conflito cognitivo (Piaget, 1994), bem como nos estudos de Josep Maria Puig (1998b) sobre o desenvolvimento da personalidade moral e os métodos transversais para o ensino de valores. Do ponto de vista metodológico, adota-se a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, com observação participante e coleta de dados em diário de bordo junto a 37 alunos do 1.º ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior paulista.

Os resultados obtidos, como apresentadas posteriormente, indicam que a experiência com o *Auto da barca do inferno* demonstrou que um clássico literário, mesmo separado por séculos do universo juvenil contemporâneo, pode constituir um potente recurso para a reflexão sobre hábitos virtuosos, convenções sociais e dilemas éticos que permeiam todas as épocas, desde que seja planejado e trabalhado intencionalmente.

Os dados analisados sugerem que a experiência com o *Auto da barca do inferno* ofereceu situações pedagógicas favoráveis à reflexão sobre hábitos, convenções sociais e dilemas éticos. Por se tratar de uma pesquisa-ação qualitativa realizada com uma única turma, essa interpretação se restringe ao contexto investigado e não permite estabelecer efeitos causais ou generalizações para outros contextos. No entanto, possibilita a reflexão sobre uma práxis pedagógica voltada ao desenvolvimento moral dos estudantes.

Fundamentação Teórica

Para Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento humano não se restringe à aquisição de estruturas cognitivas, mas abarca igualmente as dimensões afetiva e moral. Em seus estudos clássicos sobre o juízo moral na criança, notadamente em "O juízo moral na criança" (1994), o epistemólogo genebrino demonstrou que a moralidade não é inata nem simplesmente transmitida por adultos, mas construída progressivamente pelo sujeito em interação com o meio social.

Ao pesquisar crianças jogando bolinhas de gude e considerando o jogo uma instituição social, Piaget (1994) observou a construção da consciência e prática das regras e descreveu um caminho psicogenético para o desenvolvimento da moralidade que apresenta duas grandes tendências morais: a heteronomia e a autonomia. A

heteronomia marca o ingresso no universo moral, uma vez que as normas passam a ser valorizadas, porém vistas como algo sagrado e imutável, sempre impostas por uma autoridade externa. Já na autonomia, as regras são internalizadas e percebidas como construções coletivas, fruto de um pacto social. Para alcançar a autonomia, não basta o amadurecimento das estruturas formais; são necessárias vivências pautadas pela convivência ética, alicerçadas na cooperação, na solidariedade e no respeito mútuo (Lepre, 2025). A cooperação, segundo Piaget, funciona tanto como método quanto como produto das interações sociais, sendo fundamental para superar o egocentrismo e promover a socialização do pensamento e a consciência reflexiva. Ele ainda ressalta: "Pode-se, pois, dizer, parece-nos que a cooperação é verdadeiramente criadora, ou, o que vem a ser o mesmo, constitui a condição indispensável para a completa formação da razão" (Piaget, 1932, p. 9).

É na interação entre pares, em contextos nos quais as crianças/adolescentes precisam negociar regras, resolver conflitos e argumentar sobre pontos de vista divergentes, que o sujeito toma consciência da construção coletiva das normas e constrói princípios éticos internalizados. Nesse processo, o papel do professor não é o de mero transmissor de valores prontos, mas o de criador de um ambiente sociomoral que favoreça a cooperação, o diálogo e a reflexão crítica (Lepre, 2025).

Embora Piaget tenha realizado seus estudos empíricos, prioritariamente, com crianças, suas formulações aplicam-se também ao adolescente, como ele mesmo reconhece ao tratar do desenvolvimento do juízo moral e da construção da personalidade na passagem para a vida adulta (Piaget, 1999). No Ensino Médio, os estudantes encontram-se em uma fase privilegiada para a construção da autonomia moral, uma vez que já dispõem de operações formais que lhes permitem refletir sobre princípios abstratos de justiça, igualdade e direitos humanos. A escola, nesse contexto, pode atuar como espaço de exercício deliberado da reciprocidade e da cooperação, desde que ofereça práticas intencionalmente planejadas com essa finalidade.

Partindo da tradição piagetiana, Josep Maria Puig (1998a, 1998b) propõe uma concepção ampliada de Educação em Valores Morais (EVM), que transcende o foco restrito no juízo moral para abarcar a formação integral da personalidade moral. Para Puig, ser moral não significa apenas saber julgar o certo e o errado, mas envolve quatro componentes inter-relacionados: (a) a capacidade de julgar (juízo moral), (b) o sentimento moral (empatia, compaixão, senso de justiça); (c) a força de vontade (autocontrole, perseverança para agir de acordo com os princípios assumidos); e (d) a competência social (habilidades para dialogar, cooperar e resolver conflitos interpessoais). Neste artigo, contudo, o objeto central da investigação é o desenvolvimento do juízo moral. Os demais componentes da personalidade moral e as manifestações de competência social são considerados dimensões relacionadas e indicadores contextuais da

experiência pedagógica, mas não são tratados como equivalentes ao juízo moral nem como desfechos independentes comprovados pela pesquisa.

Diferentemente de abordagens tradicionais de Educação Moral que frequentemente se reduzem à transmissão de valores pré-definidos por meio de lições, exemplos edificantes ou punições, Puig (1998b) defende uma perspectiva construtivista e dialógica. Nessa perspectiva, os valores morais não podem ser simplesmente depositados nos alunos; é necessário que os estudantes os reconstruam ativamente por meio de experiências significativas que envolvam reflexão, deliberação e tomada de decisão em situações concretas. O professor, nesse modelo, atua como facilitador e mediador de processos de discussão e cooperação, não como portador exclusivo da verdade moral (Lepre, 2025).

Um dos conceitos centrais na obra de Puig é o de ambiente sociomoral. Inspirado nos trabalhos de Piaget e Kohlberg, Puig argumenta que a escola deve ser organizada como um microcosmo democrático, no qual os alunos tenham oportunidades reais de participar da elaboração de regras, resolver conflitos de maneira dialogada, experimentar diferentes papéis sociais e tomar decisões coletivas. O ambiente sociomoral não é um apêndice extracurricular, mas uma dimensão constitutiva de toda prática pedagógica, incluindo o ensino de disciplinas curriculares como Língua Portuguesa, História, Ciências e, como se defende neste artigo, Literatura (Puig, 1998a).

Para operacionalizar essa perspectiva, Puig (1998b) propõe um conjunto de métodos transversais para o ensino de valores, que podem ser integrados às diferentes áreas do conhecimento. Tais métodos não são receitas fixas, mas orientações gerais que o professor adapta conforme sua realidade. Os principais métodos, todos utilizados na presente pesquisa, são:

Clarificação de valores: procedimentos que ajudam os alunos a tomar consciência de seus próprios valores, crenças e sentimentos morais, iluminando o horizonte valorativo pessoal para que possam fazer escolhas mais conscientes e autênticas (Puig, 1998b).

Leitura compartilhada: prática de leitura coletiva e dialogada de textos literários ou filosóficos, na qual os alunos alternam a condução da leitura, comentam passagens e levantam questões éticas suscitadas pelo texto (Puig, 1998b).

Roda de conversa dialogada: disposição circular dos participantes para discutir temas polêmicos ou dilemas morais, com ênfase na escuta ativa, no respeito aos turnos de fala e na construção coletiva de entendimentos (Puig, 1998b).

Discussão de dilemas morais: técnica derivada dos trabalhos de Kohlberg (1992), que consiste em apresentar narrativas breves contendo situações-problema nas quais valores entram em conflito (Ex.: honestidade versus lealdade). Os alunos devem

argumentar a favor ou contra determinadas decisões, sendo incentivados a considerar perspectivas diferentes das suas. O conflito cognitivo gerado pela discussão é o principal motor do desenvolvimento do juízo moral.

Construção conceitual: processo em três etapas, sendo explicação, identificação e modelagem, por meio do qual os alunos, a partir de situações concretas, chegam a definições compartilhadas de valores morais como respeito, justiça, solidariedade, etc,) e contravalores como preconceito, egoísmo, corrupção, etc (Puig, 1998b).

Role-playing (dramatização): exercício em que os alunos assumem papéis diferentes dos seus, podendo inclusive representar posições com as quais não concordam, com o objetivo de vivenciar pontos de vista alheios, exercitar a empatia e desenvolver habilidades de negociação e resolução de conflitos (Puig, 1998b).

Ao integrar métodos como a discussão de dilemas morais, a roda de conversa dialogada e o *role-playing* às aulas de Literatura no Ensino Médio, o professor pode potencializar experiências formativas que mobilizam não apenas o juízo moral, mas também o sentimento, a vontade e a competência social dos estudantes. Assim, a literatura, ao oferecer narrativas que expõem conflitos humanos e valores em tensão, constitui-se como um recurso particularmente fecundo para provocar o desequilíbrio cognitivo e afetivo necessário à construção da autonomia.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação. Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação caracteriza-se como uma estratégia metodológica na qual o pesquisador atua como agente de transformação da própria prática, em um processo cíclico que envolve planejamento, ação, observação e reflexão. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a professora/pesquisadora atuar diretamente na sala de campo, ministrando as aulas de Literatura para o público-alvo, o que lhe permitiu planejar, implementar e avaliar as intervenções pedagógicas em tempo real, ajustando-as às necessidades emergentes dos estudantes.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa-ação alinha-se à concepção de práxis pedagógica defendida por Formosinho (2016, p. 17), segundo a qual a ação educativa deve ser "fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito" e integradora de saberes, técnicas, emoções e afetos. Essa perspectiva mostrou-se particularmente adequada ao estudo da Educação em Valores Morais (EVM), uma vez que o desenvolvimento do juízo moral não pode ser dissociado do ambiente sociomoral concreto em que os estudantes estão inseridos.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada de um município do interior do estado de São Paulo, em 2024. O público-alvo foi composto por 37 alunos do 1.º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos. Dentre os participantes, um estudante apresentava diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com limitações na interação e comunicação social, o que demandou alguns ajustes nas atividades com base nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como a multiplicidade de formas de representação da peça vicentina (suporte de materiais analógicos, digitais, escritos e orais), múltiplas formas de ação, de expressão e possibilidade de engajamento diversificado dos estudantes.

A escolha dessa turma justificou-se por dois motivos: (a) o currículo escolar prevê, para o 1.º ano do Ensino Médio, o estudo da peça *Auto da barca do inferno* de Gil Vicente no componente de Literatura, o que tornava factível a articulação entre os objetivos curriculares e os da pesquisa; (b) a professora/pesquisadora já atuava como docente da referida turma, o que lhe conferia conhecimento prévio da dinâmica relacional e das especificidades daquele grupo.

A pesquisa foi submetida e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de Número 74110623.0.0000.5398 e aprovada pelo Parecer Número 6.499.128. Posteriormente, foi submetida apresentada à direção e à coordenação escolar, que autorizaram sua realização mediante apresentação da documentação pertinente. Também foram encaminhados aos responsáveis legais dos alunos: (a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalhava os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa; (b) o Termo de Uso de Imagem e Voz, autorizando o registro audiovisual das atividades; e (c) o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), apresentado diretamente aos estudantes para que manifestassem sua anuência voluntária. Todos os termos foram devidamente assinados antes do início da coleta de dados. Para preservar o anonimato dos participantes, os nomes foram omitidos e substituídos por códigos alfanuméricos nas transcrições e análises (P1, P2, etc). Como recomenda a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), foram respeitadas as regras de anonimização, consentimento e sigilo de dados dos alunos participantes.

A coleta de dados ocorreu ao longo de um semestre letivo de 2024, por meio da implementação de uma Sequência Didática com registro sistemático em diário de campo das interações, falas, comportamentos e conflitos emergentes durante as dez atividades propostas, visando capturar evidências de descentração, reciprocidade, respeito mútuo e conflito cognitivo em situação real de sala de aula. Foram também coletadas as produções escritas dos alunos, respostas a dilemas morais, construções conceituais dos termos “luxúria”, “usura” e “bondade”, bem como os roteiros

elaborados para o *role-playing* com a finalidade de analisar a evolução do juízo moral e a capacidade de argumentação ética. Por fim, procedeu-se ao registro em áudio de duas rodas de conversa dialogada e de três sessões de discussão de dilemas morais, cujas transcrições foram submetidas à análise de conteúdo, com ênfase nos indicadores de tomada de perspectiva e conflito cognitivo. Não foi realizado um procedimento padronizado de pré-teste/pós-teste nem foi estabelecida uma linha de base quantitativa para comparar mudanças no juízo moral. Assim, os registros foram utilizados para identificar indícios e padrões de participação, argumentação e tomada de perspectiva no decorrer das atividades, e não para mensurar ganhos individuais.

Com base nos pressupostos teóricos de Puig (1998b), foram operacionalizados seis métodos transversais da Educação em Valores Morais ao longo da Sequência Didática. A clarificação de valores foi realizada por meio da aplicação do questionário de clima escolar e de um roteiro de leitura prévia da peça com perguntas sobre os valores das personagens, correspondendo às atividades 1 e 2. A leitura compartilhada consistiu na leitura dramatizada da peça em voz alta, com alternância de papéis entre professora e alunos, incluindo o estudante com TEA, desenvolvida na atividade 3. A roda de conversa dialogada, por sua vez, promoveu a discussão sobre o contexto histórico do Humanismo, com os alunos dispostos em círculo, na atividade 4. A discussão de dilemas morais foi implementada por meio da análise em grupos de três dilemas envolvendo as personagens do Fidalgo, do Onzeneiro e do Corregedor, personagens da peça teatral, com mediação da professora, abrangendo as atividades 5, 6 e 7. A construção conceitual envolveu a atribuição de adjetivos valorativos às personagens e a definição coletiva de três conceitos - luxúria, usura, bondade - na atividade 8. Por fim, o *role-playing* (dramatização) concretizou-se em uma releitura contemporânea da peça, com produção de roteiro, adereços, sonoplastia e encenação em grupos, nas atividades 9 e 10. No que se refere à inclusão, as flexibilizações efetivamente registradas envolveram a possibilidade de participação do estudante com TEA na leitura dramatizada, a alternância de papéis e a realização de atividades ajustadas às suas necessidades. Essas práticas são aqui relacionadas ao DUA de modo restrito, como possibilidades de diversificação das formas de participação e expressão; não se afirma que todas as dimensões do DUA tenham sido sistematicamente implementadas.

Os dados foram analisados qualitativamente por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). O percurso analítico compreendeu três movimentos: pré-análise, com organização do diário de campo, das transcrições das situações gravadas, das produções escritas, das respostas aos dilemas e dos roteiros do *role-playing*; exploração do material, com identificação e codificação de unidades de registro constituídas por falas, trechos escritos e episódios de interação que apresentassem tomada de perspectiva, argumentação moral, reciprocidade, respeito mútuo,

cooperação ou conflito cognitivo; e tratamento/interpretação, mediante agrupamento dessas unidades em categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa e confronto com os pressupostos de Piaget e Puig. As categorias analíticas foram: (1) tomada de perspectiva/descentração; (2) reciprocidade e respeito mútuo; (3) argumentação moral e conflito cognitivo; e (4) participação e cooperação. A análise buscou preservar a diferença entre descrição do comportamento observado e interpretação teórica, evitando considerar uma ocorrência isolada como evidência de desenvolvimento moral. Como resultado da pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional em formato de *e-book*, intitulado "Literando: Valores em Cena" que sistematiza as dez atividades da Sequência Didática com orientações para o professor, materiais de apoio, questionários e sugestões de adaptação para diferentes realidades escolares. O produto encontra-se disponível para acesso e *download* gratuito no repositório institucional do Programa de Pós-Graduação, no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000190.

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados em articulação com os seis métodos transversais da Educação em Valores Morais (EVM) que estruturaram a Sequência Didática. Para cada método, descrevem-se as evidências empíricas coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa seguidas de análise preliminar à luz da teoria de Piaget (1999) e Puig (1998a, 1998b) e retomadas na discussão.

Clarificação de Valores

A aplicação do questionário "Clarificando o clima e a convivência escolar" revelou percepções importantes sobre o repertório valorativo dos 37 estudantes. Na questão "Todos em casa têm tarefas determinadas?", sete alunos responderam "poucas vezes" e sete "às vezes", indicando que 14 dos 37 estudantes (aproximadamente 38%) relataram que a distribuição de tarefas domésticas ocorria "poucas vezes" ou "às vezes". Esse resultado descreve a frequência percebida pelos participantes, mas não permite inferir, por si só, falta de clareza das regras ou expectativas familiares, uma vez que diferentes formas de organização doméstica podem produzir respostas semelhantes. No âmbito da pesquisa, o item foi utilizado como oportunidade de reflexão sobre valores, responsabilidades e normas de convivência, sem extrapolar o alcance interpretativo do dado.

Na etapa seguinte, o roteiro de leitura prévia da peça incluiu perguntas como: "Podemos afirmar que o Anjo e o Diabo são representações das metáforas do Bem e do Mal?"; "Vamos discutir sobre os objetos trazidos pelas personagens alegóricas?

Como cada um dos objetos pode ligá-las à categoria social à qual faziam parte naquela época?"; "Se você comparar essas personagens sociais às instituições ou tipos sociais de hoje, a quem elas se assemelhariam?". As respostas escritas evidenciaram que os alunos conseguiram estabelecer analogias entre as personagens vicentinas e tipos sociais contemporâneos como, por exemplo, o Fidalgo foi associado a políticos corruptos e o Onzeneiro a agiotas e empresários inescrupulosos.

> **P1**: Podemos comparar o agiota do Gil com os banqueiros, as agências de empréstimo fácil de dinheiro para aposentados e para quem é devedor.
>
> **P2**: A luxúria do Fidalgo, sua soberba e ostentação são iguais e de muitos playboyzinhos ou adultos que dão carteiradas nos mais pobres porque têm poder aquisitivo superior, são ricos e se acham acima do bem e do mal. Assim, cometem ações racistas, crimes, sonegação de dinheiro e tudo mais o que sua falta de caráter pode comprar (Diário de bordo da autora).

Essa atividade contribuiu para a sensibilização dos estudantes quanto a temas morais e para o despertar da capacidade de observação crítica sobre o convívio social.

Leitura Compartilhada

Após a leitura individualizada da peça na versão galego-portuguesa, e conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus Parâmetros para a organização e progressão curriculares no Ensino Médio (BNCC, 2018, p. 518), que orienta a "diversificar o tipo de apresentação – expositiva, dialogada e interativa – de maneira a demandar diferentes tipos de participação da audiência", optou-se por incluir a turma em momentos de leitura dialogada ou compartilhada.

Dessa forma, durante as aulas de Literatura, a professora-pesquisadora não apenas realizou a leitura compartilhada, mas também proporcionou que os próprios alunos protagonizassem essa atividade, alternando-se entre as personagens do auto e aventurando-se na leitura dramatizada do português europeu tradicional. Conforme declara um dos alunos "A leitura compartilhada deu cor nova ao entendimento da peça" (Registro do diário de bordo da professora- pesquisadora).

Os registros disponíveis permitem afirmar que a atividade contou com participação do estudante com TEA e que foram realizadas adequações para sua participação. Entre as estratégias efetivamente descritas estão a alternância de papéis na leitura dramatizada e a possibilidade de realização de atividades ajustadas às suas necessidades. Quanto aos efeitos, os registros sustentam a descrição de participação, interação e escuta em situações específicas; mas não permitem, isoladamente, concluir por avanços estáveis de empatia, cooperação ou desenvolvimento moral. No entanto, a participação em uma situação de leitura compartilhada que exigia assumir diferentes papéis, escutar os colegas e acompanhar perspectivas distintas oferece indícios de

exercício da descentração e da reciprocidade, dimensões relacionadas, na perspectiva piagetiana, às condições sociais que favorecem a construção da autonomia moral.

Roda de Conversa Dialogada

Essa metodologia foi aplicada após uma etapa prévia de pesquisa realizada em sala de aula, na qual os alunos investigaram o contexto histórico do Humanismo, período no qual se insere a obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Como parte dessa investigação, os estudantes compartilharam duas obras, literaturas, pinturas ou esculturas, que lhes chamaram a atenção no período e precisaram descrevê-las, classificando-as como predominantemente teocêntricas ou antropocêntricas.

Entre os resultados obtidos, destacam-se as oportunidades de fala concedidas a todos os alunos, inclusive àqueles que escolheram a mesma obra ou personagem para apresentar. Observou-se, ainda, um ambiente marcado pela escuta ativa e pelo respeito: mesmo os estudantes mais tímidos ou que falavam mais baixo foram ouvidos com atenção. A participação e o cuidado dispensados ao outro durante as apresentações revelaram-se superiores aos observados em momentos realizados no contexto tradicional de sala de aula. Percebeu-se, assim, um compromisso recíproco entre falante e ouvinte, favorecido pela disposição dos participantes em círculo no chão. Conforme afirmam Afonso e Abade (2008, p. 24), "a roda de conversa deve se dar em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional".

Além disso, evidenciou-se um clima acolhedor entre os participantes. A roda de conversa estimulou o comportamento cooperativo e o desenvolvimento da competência proposta por Puig como "aprender a conviver". Dessa forma, foi possível que os alunos superassem o isolamento e participassem de atividades em grupo, demonstrando um salto qualitativo não apenas para a turma em geral, mas especialmente para o estudante com TEA, que apresenta algumas limitações nas interações e na comunicação social. Para ele, os avanços foram particularmente significativos.

Discussão de Dilemas Morais

Esse método, amplamente difundido na EVM, favorece o desenvolvimento do juízo moral à medida que estimula a construção da autonomia, sempre que o estudante vivencia um conflito cognitivo na atividade proposta. Conforme define Puig (1998b), os dilemas morais são narrativas breves que apresentam uma situação-problema sobre a qual o interlocutor deve opinar e posicionar-se argumentativamente a favor ou contra, envolvendo, portanto, critérios de juízo e raciocínio moral. Após a leitura e

interpretação das alegorias e personagens da peça teatral de Gil Vicente, a professora-pesquisadora criou e propôs, ao longo de três aulas, que os alunos refletissem sobre três dilemas morais vivenciados pelas personagens, os quais representavam questões de valores e contravalores supostamente experimentados por elas.

Os dilemas foram elaborados a partir das vivências do Fidalgo, do Onzeneiro e do Corregedor, com o objetivo de que, em grupos, os alunos analisassem comportamentos, posturas e decisões a serem tomadas pelas personagens, bem como pudessem alterar seus destinos no enredo da peça, exercitando, assim, questões de juízo moral. A professora atuou como mediadora entre os grupos e, ao final da atividade, constatou-se que ela favoreceu o reconhecimento, por parte dos estudantes, de pontos de vista, interesses e opiniões diferentes dos seus. Além disso, os alunos praticaram a síntese de pensamentos, a cooperação entre os pares e manifestações compatíveis com tomada de perspectiva e reciprocidade, especialmente quando os estudantes consideraram interesses e opiniões diferentes dos próprios. Essas ocorrências são tratadas como unidades de análise, e não como prova de mudança desenvolvimental.

Cabe aqui uma observação acerca das reflexões realizadas pelos alunos em um dos dilemas morais. No dilema do Corregedor, o Anjo oferecia à personagem a oportunidade de voltar e fazer a "justiça cega", ou seja, de não privilegiar classes sociais em seus julgamentos. Os estudantes deveriam debater se é possível que a justiça não seja comprada nem corrompida e de que maneira isso seria viável. Essa atividade resultou em avanços significativos, ainda que tenha exposto os estudantes a dúvidas e conflitos cognitivos. Pode-se concluir que o grupo, nessa atividade, buscou julgar o "certo" e o "errado" dentro de um contexto mais amplo ou social — o que Puig (1998b) denominou de práticas de deliberação. Essas práticas tem como objetivo a preparação dos estudantes para a vida adulta, mobilizando procedimentos de argumentação e tomada de decisões, atitudes que necessitarão ao longo da vida. A heterogeneidade das perspectivas e as contribuições compartilhadas em grupo promoveram, em alguma medida, o conflito cognitivo oferecendo instrumentos para o desenvolvimento do juízo moral dos adolescentes. Contudo, os dados não permitem concluir que tenha ocorrido desenvolvimento do juízo moral como mudança estável, pois não houve medida inicial para comparação, nem acompanhamento longitudinal. O achado mais seguro é que a atividade criou condições de argumentação, confronto de perspectivas e tomada de decisão em torno de um problema moral.

Construção Conceitual

Um dos objetivos da disciplina de Literatura, integrante da área de Linguagens e Códigos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao desenvolver

as habilidades necessárias para o aluno atuar no campo das práticas de estudo, é a "compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para que deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento" (Brasil, 2018, p. 517). Nesse sentido, uma das estratégias da EVM consiste em levar o aluno a refletir e construir conceitos a partir de três etapas: 1. Explicação; 2. Identificação; e 3. Modelagem. Assim, durante as aulas de Literatura, os adolescentes deveriam atribuir um adjetivo que remetesse a um valor capaz de melhor caracterizar cada uma das personagens do *Auto da Barca do Inferno*.

Logo após esse processo, os alunos elegeram três conceitos recorrentes no grupo. Constatou-se, então, que "os exercícios de identificação querem ajudar a revelar os valores implicados em um conflito pessoal ou social, um conflito que eles serão capazes de relacionar com o conceito de valor tratado" (Puig, 1998b, p. 150). Na etapa final, os grupos responderam a um questionário refletindo sobre situações nas quais cada valor ou contravalor se aplicaria, bem como seus sinônimos e antônimos, para, finalmente, escreverem as definições de "luxúria", "usura" e "bondade". Portanto, essa atividade de construção coletiva dos conceitos de valor e contravalor revelou-se muito enriquecedora, pois propiciou aos adolescentes não apenas a experiência com habilidades e competências linguísticas na área de Linguagens, mas também os levou a compreender com profundidade os termos utilizados no auto de moralidade estudado, termos que são habitualmente empregados para referir-se a temas morais comuns na sociedade.

Exemplos de construções conceituais realizadas pelos alunos ao analisarem os exemplos, benefícios e limitações que os valores escolhidos poderiam apresentar ao indivíduo:

> EXEMPLOS, para a pergunta "Em que outras situações esse valor tem importância?", destacam-se as respostas do Grupo 1 que respondeu que "A luxúria não é um valor importante" e a do Grupo 2 "A usura não se torna um valor importante mas gera falta de ética".
>
> BENEFÍCIOS. Para o Grupo 1, "Possuir a luxúria não traz benefício nenhum, mas só prejudica o desenvolvimento e a dignidade do ser humano.
>
> LIMITAÇÕES, na questão "Para quais circunstâncias as pessoas expressam desaprovação diante desse valor?", o Grupo 1 entendeu que "a luxúria não pode ser considerada um valor porque quem a faz não somente prejudica a si mesmo como também aos outros. (Diário de bordo da autora).

O aprimoramento do uso da linguagem, a compreensão de conceitos e a reflexão sobre valores morais foram os resultados obtidos com essa metodologia. A formação integral do aluno torna-se, assim, um desafio para o professor, cuja prática planejada e embasada na Educação em Valores pode contribuir significativamente para atingir

o objetivo almejado pela BNCC: promover o protagonismo dos estudantes ao garantir espaços de aprendizagem nos quais se desenvolvam a abstração, o diálogo, a reflexão, a proposição e a ação. Em outras palavras, trata-se de oportunizar práticas morais que assegurem momentos de reflexão sobre as aprendizagens pessoais, interpessoais, colaborativas e em equipe.

Role-playing (dramatização)

O *role-playing*, ou dramatização, é um método já utilizado por Piaget e divulgado por Kohlberg e Puig como uma técnica que facilita aos alunos a adoção de outros pontos de vista, tanto pessoais quanto sociais. Como etapa conclusiva e avaliativa, a atividade de *role-playing* possibilitou que os estudantes colocassem em prática todos os conhecimentos construídos até então. Além disso, a técnica permitiu a exposição de sentimentos, a compreensão de atitudes e valores, bem como a resolução de conflitos em grupo, resultando em uma releitura da peça *Auto da Barca do Inferno* adaptada ao contexto contemporâneo. Divididos em três grupos, a classe planejou-se para escrever o roteiro, providenciar os adereços, a sonoplastia e todos os recursos necessários para a encenação da releitura do auto vicentino.

À professora, como membro mais experiente, coube orientar e auxiliar os estudantes em seu autoconhecimento moral e a qualidade de suas relações interpessoais, na busca pela autonomia moral. Conforme postulam Lepre e Trevisol (2023, p. 225):

> Para além de ensinar conteúdos, é importante que o professor se atente ao relacionamento que estabelece com seus alunos, a partir do respeito mútuo e da reciprocidade, que possibilitam que ambos possam ensinar e aprender a partir de suas experiências. Dentre essas aprendizagens estão os valores morais compartilhados (Lepre; Trevisol, 2023, p. 225).

Após as três apresentações, foram realizadas discussões e conclusões. Os alunos conseguiram observar detalhes e intencionalidades nas adaptações dos roteiros uns dos outros, especialmente por meio das falas, uma vez que já conheciam bem a peça original de Gil Vicente. Isto posto, nota-se, consequentemente, a progressiva descentração do sujeito ocorrida entre os alunos mediante essa atividade, pois eles puderam vivenciar múltiplas experiências de interação social, diminuindo assim o egocentrismo e avançando no conhecimento das perspectivas alheias. Pode-se afirmar que a atividade contemplou as habilidades do "aprender a ser", "aprender a conviver" e "aprender a participar", competências fundamentais para a promoção do desenvolvimento do juízo moral alicerçado em um ambiente sociomoral (Puig, 1998a).

Discussão

Os dados desta pesquisa sugerem que o trabalho pedagógico com o texto literário teatral, em especial o *Auto da barca do inferno* de Gil Vicente, pode criar oportunidades de reflexão, argumentação e tomada de perspectiva relacionadas à Educação em Valores Morais. Esses achados dialogam com as premissas teóricas de Piaget (1994; 1999) e Puig (1998a, 1998b), mas não permitem afirmar, de forma direta, que a intervenção tenha produzido, por si mesma, desenvolvimento moral, ainda que tenham sido evidenciados indícios de construções morais importantes. Três eixos de análise merecem destaque na confrontação com a literatura da área.

Primeiro, a emergência do conflito cognitivo nas discussões de dilemas morais, exemplificada pela divisão de opiniões no Grupo 3 sobre a possibilidade de justiça não corruptível, alinha-se à tese piagetiana de que o desequilíbrio entre esquemas morais prévios e novas situações-problema é motor do desenvolvimento. Conforme Piaget (1999, p. 62), "a vida social é condição necessária para o desenvolvimento da lógica e da moral". Diferentemente de abordagens que enfatizam a transmissão vertical de valores, os dados sugerem que a interação entre pares, mediada pelo texto literário, gerou oportunidades de descentração que dificilmente ocorreriam em atividades individuais. Esse achado dialoga com os estudos de Araújo (1996), que identificou em ambientes escolares brasileiros a prevalência de práticas heterônomas, baseadas em sanção expiatória, em detrimento de práticas que estimulem a autonomia.

Segundo, a participação do aluno com TEA nas atividades de leitura compartilhada e roda de conversa revela um aspecto pouco explorado na literatura sobre EVM: o potencial da abordagem transversal para a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Enquanto Puig (1998b) enfatiza a dimensão universal dos métodos propostos, não há em sua obra uma discussão sistemática sobre adaptações para neurodivergências. Logo, este estudo sugere que os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), como múltiplos meios de representação, ação e expressão, são compatíveis com a EVM e podem ampliar seu alcance. A inclusão não beneficiou apenas o estudante com TEA, mas toda a turma, ao promover a conscientização sobre diferenças.

Terceiro, a comparação com outros estudos que utilizaram literatura para o desenvolvimento moral revela uma especificidade do texto teatral. Pesquisas anteriores (Maluches *et al.*, 2026; Rangel, 2019) concentraram-se, majoritariamente, em narrativas em prosa ou em contos. O gênero teatral, por sua vez, oferece a vantagem de apresentar conflitos exclusivamente por meio de diálogos e ações, sem mediação de um narrador que explicite estados mentais ou juízos de valor. Essa característica força o leitor/espectador a inferir intenções e valores a partir exclusivamente da fala

e do comportamento das personagens; um exercício mais próximo da vida real, na qual não dispomos de narradores oniscientes. A qualidade dos roteiros produzidos no *role-playing*, com transposição do Fidalgo para influenciador digital, do Onzeneiro para gerente de banco, sugere que os alunos internalizaram essa "lógica teatral" e aplicaram-na ao seu universo sociocultural.

No entanto, é preciso reconhecer as limitações do estudo. Primeiramente, a ausência de um grupo controle impede atribuir causalidade direta entre as atividades e os avanços observados no juízo moral. Não se pode descartar a hipótese de que fatores não controlados tenham contribuído para os resultados. Em segundo lugar, a pesquisa foi realizada em uma única escola particular do interior paulista, com nível socioeconômico médio-alto, o que limita a generalização dos achados para contextos públicos, periféricos ou rurais. Terceiro, o período de um semestre letivo é relativamente curto para verificar a consolidação ou permanência dos avanços morais; estudos longitudinais seriam necessários para testar a durabilidade dos efeitos. Por fim, a própria pesquisadora atuou como professora da turma, o que, embora característico da pesquisa-ação, pode ter introduzido viés de desejabilidade social nas respostas e comportamentos dos alunos.

Apesar dessas limitações, os resultados oferecem evidências promissoras de que a articulação entre texto teatral clássico e métodos transversais da EVM pode transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão crítica e desenvolvimento moral, conforme preconizado pela BNCC (2018). A replicação do estudo em outros contextos (como escolas públicas, diferentes séries do Ensino Médio, com outras peças teatrais) constitui um desdobramento necessário para fortalecer a base empírica dessas conclusões.

Considerações Finais

Este artigo descreveu o percurso de uma pesquisa-ação que teve como objetivo propor, desenvolver e avaliar atividades pedagógicas, ancoradas no texto teatral *Auto da barca do inferno* de Gil Vicente, potencialmente capazes de promover o desenvolvimento do juízo moral em estudantes do 1.º ano do Ensino Médio. Com base na teoria psicogenética de Jean Piaget e nos métodos transversais de Josep Maria Puig, estruturou-se uma Sequência Didática composta por dez atividades, organizadas em torno de seis estratégias: clarificação de valores, leitura compartilhada, roda de conversa dialogada, discussão de dilemas morais, construção conceitual e *role-playing*.

Os resultados constituem indícios significativos de descentração, reciprocidade, respeito mútuo e resolução dialógica de conflitos. Evidências textuais, como falas dos

alunos transcritas dos registros em áudio, produções escritas e anotações em diário de bordo sustentam a afirmação de que a articulação entre Literatura e EVM não apenas enriqueceu a apreensão estética e crítica da obra vicentina, mas também promoveu habilidades socioemocionais essenciais para a formação ética dos adolescentes. Destaca-se, entre os achados mais relevantes: (a) a inclusão bem-sucedida de um aluno com TEA nas atividades coletivas; (b) a capacidade dos estudantes de transpor personagens vicentinas para tipos sociais contemporâneos no *role-playing*; e (c) a emergência de conflito cognitivo nas discussões de dilemas, sinalizando potencialidade na construção da autonomia moral.

A principal contribuição prática da pesquisa é o Produto Educacional "Literando: Valores em Cena", que sistematiza as dez atividades com orientações detalhadas para professores da Educação Básica. O material foi concebido para ser adaptável a diferentes realidades escolares, incluindo sugestões de flexibilização para alunos com necessidades educacionais específicas. Espera-se que este recurso possa inspirar outros docentes a transformar suas práticas em sala de aula, incorporando a Educação em Valores Morais como eixo transversal, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, a pesquisa retratou práticas morais bem-sucedidas e uma experiência relevante para a etapa final da Educação Básica, comprovando que é possível trabalhar valores morais no Ensino Médio por meio do texto teatral. Um clássico como o *Auto da barca do inferno*, mesmo separado por cinco séculos do contexto vivido pelos adolescentes de hoje, pode constituir um rico instrumento literário-moral, não para doutrinar ou prescrever condutas, mas para oferecer um espaço seguro de reflexão, debate e construção coletiva de sentidos sobre o que significa viver eticamente em sociedade.

Referências

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In:*

AQUINO, J. G. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 102-131.

ARAÚJO, U. F. de; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação moral e cívica**: ou apenas educação moral? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FORMOSINHO, J. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Sensos II**, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências para educar em valores**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LEPRE, R. M.; TREVISOL, M. T. A relação professor-aluno e a Educação em Valores Morais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 15, n. 2, ago./dez. 2023.

LEPRE, R. M. Conceitos básicos da epistemologia genética de Jean Piaget: o estudante como foco da ação docente. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 27, p. e025023, 2025. DOI: 10.22483/2177-5796.2025v27id5518. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5518. Acesso em: 27 maio 2026.

MALUCHES, B. C. B.; SILVA, V. L. S. Literatura no ensino fundamental: um exemplo de mediação e de trabalho com valores. Olho d'água, v. 17, n. 1, 2026. Disponível em: https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/Olhodagua/article/view/1098 Acesso: 01 jun. 2026.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Data da primeira publicação: 1932.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1966.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998(a).

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998(b).

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RIBEIRO, M. O que faz de uma obra um clássico? **Revista Poiésis**, n. 11, nov. 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, M. A. O juízo moral na adolescência: dilemas e possibilidades. *In:* TOGNETTA, L. R. P. (org.). **A construção da moralidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 145-168.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

RANGEL, Ariane Rocha Silva. **Análise das características morais de personagens de contos de fadas**. 82 f. Monografia (Graduação) - Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4071 Acesso: 29 maio 2025.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno**. São Paulo: FTD, 2013.