

A PERIOCRÍTICA DIALÓGICA COMO SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DIALOGIC PERIOCRITICS AS A DIDACTIC SEQUENCE FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN MIDDLE SCHOOL

Gladison Luciano Perosini¹

RESUMO: O desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética no ambiente escolar constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante de temas sensíveis relacionados à convivência social, como a liberdade de expressão e seus limites. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, com apoio descritivo quantitativo, cujo objetivo foi analisar os efeitos da aplicação da sequência didática Periocrítica Dialógica em estudantes do Ensino Fundamental II. A pesquisa envolveu 51 alunos, acompanhados ao longo de três etapas: sondagem inicial, intervenção pedagógica por meio de debate mediado e consolidação após sete dias. As respostas foram analisadas a partir de cinco critérios de consciência ética e crítica: clareza conceitual entre opinião e ofensa (C1), reconhecimento de limites éticos e legais (C2), percepção das consequências sociais do discurso (C3), consciência ética e respeito à diversidade (C4) e postura propositiva diante de abusos discursivos (C5). Os resultados indicam avanços consistentes em todos os critérios, evidenciando maior elaboração conceitual, ampliação da consciência ética e posicionamentos mais responsáveis. Conclui-se que a Periocrítica Dialógica apresenta elevado potencial como estratégia pedagógica para a formação crítica e cidadã na educação básica.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Sequência didática; Ética; Educação básica; Periocrítica Dialógica.

ABSTRACT: The development of critical thinking and ethical awareness in the school environment constitutes one of the main challenges of contemporary education, especially regarding sensitive topics related to social coexistence, such as freedom of expression and its limits. This article presents the results of a qualitative empirical study, supported by quantitative descriptive data, aimed at analyzing the effects of implementing the Dialogical Periocritical didactic sequence with middle school students. The study involved 51 students across three stages—initial survey, pedagogical intervention through mediated debate, and consolidation after seven days—analyzing responses based on five criteria of ethical and critical awareness: conceptual clarity between opinion and offense (C1), recognition of ethical and legal limits (C2), perception of the social consequences of speech (C3), ethical awareness and respect for diversity (C4), and a proactive stance against discursive abuse (C5). The results indicate consistent progress across all criteria, showing greater conceptual elaboration, expanded ethical awareness, and more responsible positioning, leading to the conclusion that Dialogical Periocritics holds high potential as a pedagogical strategy for critical and civic formation in basic education.

Keywords: Critical thinking; Didactic sequence; Ethics; Basic education; Dialogic Periocritics.

¹Gladison Luciano Perosini, Mestre em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV), gladisonperosini@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea constitui um espaço privilegiado de circulação de discursos sociais, nos quais se materializam conflitos éticos, políticos e culturais próprios das sociedades democráticas. Entre esses conflitos, destaca-se a tensão em torno da liberdade de expressão, frequentemente compreendida de forma absoluta por estudantes, como o direito irrestrito de “falar tudo o que se pensa”, sem consideração pelos efeitos sociais do discurso. Tal compreensão revela um problema formativo relevante, pois, como já advertia Arendt (2011), a educação tem a responsabilidade de introduzir os novos sujeitos em um mundo comum, no qual a liberdade só se sustenta quando articulada à responsabilidade. Estudos contemporâneos reforçam essa perspectiva ao apontar que a ausência de mediação pedagógica sistemática contribui para a banalização da violência simbólica no ambiente escolar (TOGNETTA, 2022).

Do ponto de vista pedagógico, esse cenário evidencia a necessidade de compreender o pensamento crítico não como uma habilidade espontânea, mas como uma construção social e educativa. Paulo Freire (1996) já afirmava que a consciência crítica emerge da problematização da realidade vivida, mediada pelo diálogo e pela reflexão coletiva. Pesquisas recentes corroboram essa compreensão ao demonstrar que práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para o debate e a reflexão ética favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade social dos estudantes (GIROUX, 1986; DOMINGUEZ et al., 2015). Assim, formar sujeitos críticos implica criar condições pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e promovam a análise das consequências sociais das ações e discursos.

Nesse sentido, a linguagem ocupa um papel central na formação do pensamento crítico, uma vez que é por meio dela que os sujeitos constroem sentidos, posicionam-se socialmente e produzem significados sobre o mundo. Bakhtin (2011) concebe a linguagem como prática social dialógica, atravessada por valores, ideologias e relações de poder. Essa concepção encontra eco em estudos contemporâneos da Linguística Aplicada Crítica, que evidenciam como os discursos produzidos em contextos escolares refletem e, ao mesmo tempo, moldam práticas sociais e éticas (PENNYCOOK, 2018; FAIRCLOUGH, 2016). Dessa forma, trabalhar pedagogicamente com a linguagem implica assumir seu caráter formativo e político.

A literatura educacional também tem destacado a relevância de metodologias dialógicas e problematizadoras para o enfrentamento de temas socialmente sensíveis no espaço escolar. John Dewey (1979) já defendia que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é confrontado com situações-problema que exigem reflexão e tomada de decisão. Estudos recentes reforçam que sequências didáticas baseadas no diálogo e na problematização favorecem processos de aprendizagem mais profundos e duradouros, especialmente no que se refere à formação ética e cidadã (LIBÂNEO, 2018; TARDIF, 2014). Essas abordagens contribuem para deslocar o estudante de uma postura passiva para uma posição ativa na construção do conhecimento.

É nesse horizonte teórico que se insere a Periocritica Dialógica, entendida como uma proposta metodológica que organiza o trabalho pedagógico em ciclos reflexivos, articulando produção inicial, discussão crítica e reconstrução do sentido. Inspirada na

pedagogia crítica freireana e no dialogismo bakhtiniano, a Periocritica Dialógica busca promover a reestruturação do pensamento discente por meio da mediação consciente do professor, valorizando a experiência dos estudantes e o confronto ético de ideias (FREIRE, 1987; BAKHTIN, 2011). Estudos recentes sobre metodologias críticas indicam que abordagens estruturadas em ciclos reflexivos contribuem para o amadurecimento do pensamento crítico e para a consolidação de aprendizagens significativas (SAVIANI, 2018; DUARTE; OLIVEIRA; KIOURANIS, 2024).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da aplicação da Periocritica Dialógica no desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética de estudantes do Ensino Fundamental II, tomando como eixo temático a discussão sobre a liberdade de expressão e seus limites.

Diferentemente de outras Sequências Didáticas (SDs) e metodologias dialógicas amplamente utilizadas no campo educacional, como os Círculos de Cultura, os debates estruturados ou as práticas argumentativas orientadas, a Periocritica Dialógica distingue-se por articular, de modo sistemático, três movimentos formativos indissociáveis: produção inicial espontânea, mediação dialógica problematizadora e reconstrução reflexiva do pensamento, realizada em momento posterior à intervenção. Enquanto muitas metodologias dialógicas concentram-se no momento do diálogo ou da interação coletiva, a Periocritica Dialógica incorpora explicitamente a dimensão da reelaboração individual e temporal do pensamento, permitindo observar não apenas a participação discursiva, mas a reorganização conceitual, ética e argumentativa dos estudantes ao longo do processo. Além disso, a metodologia propõe critérios analíticos claros e operacionalizáveis, que possibilitam acompanhar o amadurecimento crítico-discursivo de forma sistemática, superando abordagens que permanecem restritas à observação qualitativa imediata. Nesse sentido, a Periocritica Dialógica não substitui práticas dialógicas consolidadas, mas as amplia, ao oferecer uma estrutura metodológica que integra diálogo, tempo reflexivo e análise criterial, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética em contextos escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensamento crítico e formação ética na educação básica

O pensamento crítico, no campo educacional, deve ser compreendido menos como “dom” individual e mais como uma competência formativa construída em interação, por meio de mediação pedagógica e problematização do real. Nessa direção, Freire (1996) sustenta que a criticidade emerge quando o sujeito lê o mundo para além da aparência, transformando experiência em reflexão e reflexão em posicionamento. Em chave contemporânea, Giroux (2011) reforça que a pedagogia crítica é inseparável da democracia: formar criticamente implica habilitar estudantes a interpretar conflitos sociais, reconhecer desigualdades e agir com responsabilidade pública.

Do ponto de vista epistemológico, a tradição do pensamento crítico também enfatiza que “criticar” não significa negar, mas exercer julgamento razoável e reflexivo. Ennis (2011) define o pensamento crítico como um tipo de reflexão orientada para decidir



no que acreditar ou o que fazer, o que o aproxima de uma competência ética e prática. Complementarmente, Halpern (2014) enfatiza que o pensamento crítico envolve habilidades cognitivas e estratégias que aumentam a probabilidade de decisões desejáveis—não apenas em tarefas escolares, mas em problemas da vida. Assim, pensar criticamente, na escola, inclui reconhecer implicações, ponderar consequências e sustentar argumentos com critérios.

Entretanto, a criticidade escolar não pode ser reduzida a técnicas de raciocínio; ela envolve uma dimensão ética e relacional. Arendt (2011) destaca que educar é introduzir os novos em um mundo comum, e essa introdução exige responsabilidade com o outro e com a esfera pública. Em termos atuais, Paul e Elder (2019) defendem que a qualidade do pensamento depende de padrões intelectuais (clareza, precisão, relevância) e de disposições (humildade intelectual, empatia), o que aproxima pensamento crítico de um horizonte formativo que combina rigor argumentativo e sensibilidade ética.

Na adolescência, faixa que inclui o 8º e 9º anos, o pensamento crítico e a argumentação tendem a se desenvolver quando o estudante é colocado diante de controvérsias reais e precisa justificar posições, avaliar evidências e considerar contra-argumentos. Kuhn (1999) propõe que a criticidade se fortalece em um quadro desenvolvimental: estudantes avançam quando confrontam suas crenças e aprendem a coordenar teoria e evidência. Dialogando com isso, Kuhn e Udell (2003) mostram empiricamente que habilidades de argumentação podem ser ensinadas e aprimoradas, desde que a escola crie condições de interação, conflito produtivo e revisão de pontos de vista.

No Brasil, a formação crítica e ética também encontra respaldo normativo quando se defende uma educação integral orientada por competências de convivência, argumentação e responsabilidade. A BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza competências ligadas à argumentação, ao respeito às diferenças e à participação responsável, o que legitima intervenções didáticas centradas em temas socialmente sensíveis, como liberdade de expressão e seus limites. Em diálogo com a tradição crítica, Saviani (2018) reforça que a função social da escola inclui formar sujeitos capazes de compreender a realidade e intervir nela, o que exige intencionalidade pedagógica e sistematização do trabalho docente.

Linguagem, discurso e responsabilidade social

A discussão sobre liberdade de expressão, opinião e ofensa é, antes de tudo, uma questão de linguagem situada socialmente. Bakhtin (2011) concebe o discurso como prática dialógica: todo enunciado responde a outros enunciados e antecipa respostas, sendo atravessado por valores, posições e disputas de sentido. Em chave contemporânea, Fairclough (1995) sustenta que o discurso é uma forma de prática social que reproduz e contesta relações de poder; logo, “falar” nunca é neutro, pois implica efeitos sociais e simbólicos.

Essa perspectiva é decisiva para compreender por que a escola não pode tratar conflitos discursivos como “mero comportamento” ou “falta de educação”. Se linguagem é ação social, a ofensa não é apenas palavra; ela pode operar como violência simbólica,



exclusão e normalização de desigualdades. Bourdieu (1989) explica que o poder simbólico atua quando certas formas de fala se impõem como legítimas e outras são silenciadas; em diálogo com isso, Apple (2006) mostra como currículo e cultura escolar podem tanto reproduzir hierarquias quanto abrir espaços para resistência e reinterpretação crítica.

Na contemporaneidade, marcada por circulação acelerada de discursos (inclusive digitais), a fronteira entre “opinião” e “discurso ofensivo” torna-se um ponto pedagógico sensível: muitos estudantes confundem liberdade de expressão com ausência de consequência. Habermas (2012) contribui ao defender que a racionalidade comunicativa exige condições de argumentação e reconhecimento mútuo; quando há humilhação, ameaça ou desqualificação, rompe-se o horizonte ético do diálogo. Dialogando com isso, Pennycook (2010) sustenta que linguagem e política são inseparáveis: práticas linguísticas sempre envolvem disputas de sentido, identidade e poder, o que reforça a necessidade de letramento crítico no espaço escolar.

O trabalho pedagógico com linguagem, portanto, não se limita a “ensinar a falar bonito”, mas envolve formar critérios para avaliar efeitos do discurso e responsabilizar-se por eles. Freire (1996) já indicava que a palavra autêntica é práxis—reflexão e ação sobre o mundo e, por isso, precisa ser eticamente comprometida. Em perspectiva contemporânea, Giroux (2011) reafirma que educar criticamente significa criar condições para que estudantes reconheçam como discursos podem legitimar injustiças e como podem também produzir solidariedade e participação democrática.

Metodologias dialógicas, sequências didáticas e ciclos reflexivos

Se o pensamento crítico é construído socialmente e a linguagem é prática ética, então metodologias dialógicas e problematizadoras tornam-se especialmente adequadas para a educação básica. Dewey (1979) defende que aprender é reconstruir experiência por meio da investigação: o estudante se forma ao enfrentar situações-problema que exigem reflexão, teste de hipóteses e tomada de posição. Em diálogo atual, Tardif (2014) destaca que a ação docente se apoia em saberes profissionais construídos na prática e que metodologias eficazes são aquelas que organizam o trabalho pedagógico de forma intencional, contextualizada e reflexiva.

A centralidade do diálogo não significa espontaneísmo. Para evitar que “debate” vire opinião solta, é preciso estrutura: perguntas orientadoras, mediação, critérios de análise e retomada reflexiva. Freire (1996) enfatiza que o diálogo pedagógico é rigoroso: ele não abdica do conteúdo, mas o reinscreve na realidade do estudante, orientando a consciência crítica. Em complemento contemporâneo, Paul e Elder (2019) defendem que o ensino do pensar requer ferramentas: explicitar padrões de qualidade do raciocínio e promover metacognição, para que o estudante aprenda a revisar a própria argumentação.

Nesse horizonte, o formato em ciclos reflexivos (produção inicial → discussão crítica → reconstrução) possui forte fundamento teórico: primeiro, torna visível o pensamento espontâneo do estudante; depois, promove confronto dialógico; por fim, exige reescrita de sentido, consolidando aprendizagem. Bakhtin (2011) sustenta que a compreensão é sempre responsiva: o sujeito se reposiciona ao ouvir o outro e ao

reformular sua palavra. Em perspectiva contemporânea, Kuhn e Udell (2003) mostram que a melhoria argumentativa depende de prática e retomada: estudantes evoluem quando têm oportunidade de revisar posições e justificar melhor suas escolhas.

Além disso, metodologias dialógicas ganham densidade quando reconhecem que o espaço escolar é atravessado por disputas culturais e políticas. Apple (2006) argumenta que a escola é um campo de tensões entre reprodução e resistência; por isso, estratégias pedagógicas críticas precisam ser sistemáticas, não episódicas. Giroux (2011), por sua vez, defende que pedagogias críticas devem formar sujeitos capazes de interpretar discursos públicos e responder a eles com responsabilidade democrática, o que torna intervenções didáticas sobre liberdade de expressão não apenas pertinentes, mas necessárias.

Finalmente, no contexto brasileiro, intervenções estruturadas em temas sociais sensíveis encontram respaldo quando articuladas ao compromisso formativo com cidadania, argumentação e respeito à diversidade. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao diálogo, ao pensamento crítico e à convivência ética, o que legitima sequências didáticas dialógicas no Ensino Fundamental II. Em consonância, Libâneo (2018) sustenta que o trabalho pedagógico exige intencionalidade, organização e mediação sistemática, evitando tanto o tecnicismo quanto a improvisação: é justamente nessa articulação entre estrutura e diálogo que se sustenta a proposta da Periocritica Dialógica.

Articulação entre Referencial Teórico e Critérios Analíticos da Periocritica Dialógica

A operacionalização do pensamento crítico e da consciência ética no presente estudo fundamenta-se na articulação entre aportes teóricos clássicos e contemporâneos e os critérios analíticos definidos para a análise empírica. Os critérios C1 a C5 não foram concebidos como categorias arbitrárias, mas como dimensões observáveis do amadurecimento crítico-discursivo dos estudantes, ancoradas em referenciais consolidados no campo da Educação, da Linguagem e da Teoria Crítica.

O Critério C1 (clareza conceitual), voltado à distinção entre opinião pessoal e discurso ofensivo, fundamenta-se na compreensão de que o pensamento crítico exige capacidade de definição conceitual e precisão argumentativa. Freire (1996) já afirmava que a leitura crítica da realidade pressupõe a superação do senso comum em direção à consciência conceitual. Em perspectiva contemporânea, Ennis (2011) e Paul e Elder (2019) destacam que a clareza e a distinção conceitual constituem padrões intelectuais centrais do pensamento crítico, permitindo ao sujeito avaliar o que diz e o que ouve de forma mais rigorosa.

O Critério C2 (reconhecimento de limites éticos e legais) ancora-se na dimensão ética da formação crítica. Arendt (2011) sustenta que a educação introduz o sujeito em um mundo comum regido por normas, responsabilidades e limites, o que implica compreender que direitos não são absolutos. Dialogando com essa perspectiva, Habermas (2012) argumenta que a liberdade de expressão só se sustenta em contextos de reconhecimento mútuo e racionalidade comunicativa, sendo eticamente comprometida com a dignidade do outro. Assim, o avanço em C2 indica a passagem de uma concepção

individualista da liberdade para uma compreensão socialmente situada.

O Critério C3 (percepção das consequências psicológicas e sociais do discurso) fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social. Bakhtin (2011) compreende o enunciado como ato responsivo, sempre carregado de valores e efeitos sobre o outro. Em chave contemporânea, Fairclough (2016) e Pennycook (2010) evidenciam que discursos produzem impactos reais, podendo legitimar exclusões ou promover reconhecimento. A emergência desse critério nas respostas dos estudantes indica maior consciência dos efeitos do discurso para além da intenção individual.

O Critério C4 (consciência ética e respeito à diversidade) dialoga diretamente com a noção de formação cidadã e convivência democrática. Dewey (1979) defende que a educação democrática se constrói pela experiência compartilhada e pelo respeito à pluralidade. Estudos atuais reforçam que o pensamento crítico envolve empatia, reconhecimento da diferença e responsabilidade social (GIROUX, 1986; APPLE, 1989). O avanço em C4 evidencia que os estudantes passaram a considerar o outro como sujeito de direitos, e não apenas como destinatário passivo do discurso.

Por fim, o Critério C5 (postura propositiva diante de abusos discursivos) expressa o nível mais elaborado da criticidade, no qual o estudante não apenas reconhece problemas, mas propõe encaminhamentos éticos, educativos ou institucionais. Esse critério encontra respaldo na concepção freireana de práxis — reflexão e ação transformadora sobre a realidade (FREIRE, 1996). Em diálogo contemporâneo, Kuhn e Udell (2003) demonstram que a maturidade argumentativa se manifesta quando o sujeito é capaz de justificar posições e propor soluções, e não apenas emitir julgamentos. Assim, o avanço em C5 indica a emergência de uma postura ativa e responsável diante de conflitos sociais.

Dessa forma, os critérios analíticos da Periocritica Dialógica constituem uma ponte entre teoria e empiria, permitindo observar, de modo sistemático, como a mediação pedagógica dialógica favorece a reorganização do pensamento crítico, da consciência ética e da responsabilidade discursiva dos estudantes ao longo do processo formativo.

METODOLOGIA

Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza pedagógica e caráter exploratório, com apoio de dados quantitativos de caráter descritivo. O estudo foi desenvolvido em contexto escolar regular, a partir de prática pedagógica usual, com finalidade formativa e investigativa. Não houve coleta de dados sensíveis nem identificação dos participantes, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações. Nessas condições, a pesquisa encontra-se em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016, estando dispensada de apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2016).

Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), organizados em quatro turmas de uma escola de educação básica. Ao todo, 110 alunos participaram da aplicação dos instrumentos ao longo das três etapas da sequência didática.

Para fins de análise empírica aprofundada, delimitou-se um corpus composto por 51 alunos que responderam integralmente às três etapas da intervenção. Esse recorte foi definido a partir de dois critérios complementares. No plano qualitativo, adotou-se o princípio da saturação teórica, uma vez que, a partir desse conjunto de respostas, não se observaram novas categorias interpretativas relevantes, indicando estabilidade dos padrões discursivos e argumentativos analisados.

No plano quantitativo descritivo, o número de participantes mostrou-se suficiente para identificar tendências de evolução nos critérios analíticos (C1 a C5) ao longo das etapas da sequência didática, uma vez que o objetivo da análise não foi a generalização estatística, mas a descrição comparativa do desenvolvimento do pensamento crítico no grupo investigado. Assim, a amostra adotada apresentou consistência interna e adequação metodológica aos objetivos do estudo.

Pergunta norteadora e instrumentos

A sequência didática foi estruturada a partir de uma situação-problema central, apresentada aos estudantes em linguagem acessível à faixa etária, por meio de questões como: “posso falar tudo o que penso?”, “quando uma opinião vira ofensa?” e “até onde vai a liberdade de expressão?”.

No plano teórico-metodológico, essas questões foram sistematizadas na seguinte pergunta norteadora: quais são os limites éticos e sociais da liberdade de expressão em contextos de convivência democrática?

Procedimentos

A intervenção pedagógica foi organizada em três etapas começando pela Etapa 1, de sondagem, na qual os estudantes responderam individualmente a questões abertas, expressando suas concepções iniciais sobre liberdade de expressão e ofensa, sem mediação prévia, seguida pela Etapa 2, de intervenção, em que se realizou um debate mediado em sala de aula, no qual se discutiram situações concretas envolvendo opinião, ofensa, discurso de ódio, intencionalidade e consequências sociais, e finalizando com a Etapa 3, de consolidação, na qual, após sete dias, os estudantes foram novamente convidados a se posicionar diante da mesma situação-problema, visando verificar a reestruturação do pensamento e a fixação reflexiva.

Critérios de análise

Para fins de operacionalização empírica, os critérios analíticos C1 a C5 foram avaliados por meio de uma escala ordinal de três níveis (0, 1 e 2), previamente definidos. A pontuação 0 correspondeu à ausência ou inadequação do critério observado; a pontuação 1 indicou manifestação incipiente ou parcialmente elaborada; e a pontuação 2

representou manifestação clara, consistente e argumentativamente elaborada do critério em questão.

Esses descritores operacionais foram aplicados de modo uniforme aos cinco critérios analíticos (C1–C5), permitindo a comparação entre as respostas dos estudantes nas diferentes etapas da sequência didática e garantindo maior consistência e replicabilidade do procedimento analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa das respostas produzidas pelos estudantes ao longo das três etapas da sequência didática evidencia um processo consistente de reorganização conceitual, discursiva e ética acerca da liberdade de expressão. Tal processo não se limita a um aumento quantitativo de informações, mas revela uma transformação qualitativa no modo como os estudantes passaram a compreender os limites do discurso e suas implicações sociais. Esse movimento confirma a compreensão de que o pensamento crítico se desenvolve por meio da mediação pedagógica e da problematização da realidade vivida, conforme já apontado por Freire (1996) e corroborado por estudos contemporâneos sobre educação crítica (GIROUX, 1986).

A evolução observada na análise qualitativa das respostas encontra respaldo nos dados quantitativos descritivos consolidados na Tabela 1, a qual apresenta os dados referentes exclusivamente ao corpus analítico composto por 51 estudantes que responderam integralmente às três etapas da sequência didática. As médias dos critérios analíticos (C1–C5) evidenciam um avanço expressivo do pensamento crítico e da consciência ética entre a etapa inicial de sondagem e a etapa de consolidação. Destaca-se, especialmente, o crescimento dos critérios C1 (clareza conceitual) e C2 (reconhecimento de limites éticos e legais), que passaram de médias inferiores a 1 para valores próximos ou iguais ao nível máximo da escala. Esse resultado indica que os estudantes avançaram de concepções intuitivas e pouco elaboradas para posicionamentos conceitualmente mais precisos e eticamente fundamentados, corroborando a eficácia da Pericrítica Dialógica como sequência didática estruturada em ciclos reflexivos (FREIRE, 1996; ENNIS, 2011; PAUL; ELDER, 2019).

Tabela 1. Média de pontuação dos critérios C1 a C5 nas três etapas da Pericrítica Dialógica (n = 51)

Critério	Etapa 1 – Sondagem	Etapa 3 – Consolidação
C1 – Clareza conceitual	0,76	1,94
C2 – Limites éticos e legais	0,86	2,00
C3 – Consequências sociais do discurso	0,70	1,90
C4 – Consciência ética e diversidade	0,58	1,94
C5 – Postura propositiva	0,40	1,90

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A leitura dos dados apresentados na Tabela 1 evidencia um avanço consistente em

todos os critérios analíticos (C1–C5) entre a etapa de sondagem e a etapa de consolidação. Observa-se que critérios associados à clareza conceitual (C1) e ao reconhecimento de limites éticos e legais (C2) apresentaram elevação expressiva das médias, aproximando-se do nível máximo da escala na etapa final. Esse movimento indica que os estudantes passaram de formulações intuitivas e genéricas para posicionamentos mais conceitualmente precisos e eticamente fundamentados, o que confirma a eficácia da mediação pedagógica sistemática no desenvolvimento do pensamento crítico (ENNIS, 2011; PAUL; ELDER, 2019).

Esses resultados quantitativos descritivos orientam a leitura qualitativa das respostas nas três etapas da sequência didática. A seguir, a discussão é organizada a partir das etapas de sondagem, intervenção e consolidação, articulando os avanços observados nos critérios analíticos (C1–C5) aos processos pedagógicos vivenciados pelos estudantes, de modo a explicitar como a mediação dialógica contribuiu para a reorganização progressiva do pensamento crítico e da consciência ética.

Na Etapa 1 (Sondagem), predominavam respostas marcadas por uma compreensão intuitiva e pouco elaborada da liberdade de expressão. Os estudantes tendiam a associar seus limites exclusivamente a noções morais genéricas, como “não machucar o outro” ou “não xingar”, sem explicitar critérios objetivos, éticos ou sociais que fundamentassem tais afirmações. Observou-se, nesse momento, baixa incidência dos critérios C1 e C2, indicando dificuldade em distinguir opinião de ofensa e em reconhecer limites éticos e legais do discurso. Esse resultado dialoga com Arendt (2011), ao evidenciar a fragilidade da formação ética quando não mediada por reflexão sistemática, bem como com pesquisas recentes que apontam a tendência de adolescentes compreenderem direitos fundamentais de forma abstrata e descontextualizada (TOGNETTA, 2022).

Essa compreensão inicial pode ser ilustrada por respostas como: “liberdade de expressão é poder falar o que quiser, desde que não machuque ninguém” (Estudante, Etapa 1), evidenciando uma noção moral genérica, ainda sem distinção clara entre opinião, ofensa e responsabilidade social.

A Etapa 2 (Intervenção), marcada pelo debate mediado e pela problematização de situações concretas, constituiu um ponto de inflexão no processo formativo. Após a discussão coletiva, observou-se uma ampliação significativa do repertório argumentativo dos estudantes, especialmente no que se refere aos critérios C1 e C3. As respostas passaram a apresentar distinções mais claras entre opinião pessoal e discurso ofensivo, bem como referências às consequências emocionais, sociais e coletivas da ofensa. Esse avanço indica que o diálogo pedagógico possibilitou aos estudantes confrontar suas concepções iniciais com outras perspectivas, favorecendo a construção de sentidos mais complexos, conforme postulado por Bakhtin (2011) ao tratar da linguagem como prática social dialógica. Estudos contemporâneos reforçam que o debate mediado, quando orientado por intencionalidade pedagógica, contribui para a emergência de formas mais elaboradas de pensamento crítico (PENNYCOOK, 2018; FAIRCLOUGH, 2016).

Na Etapa 3 (Consolidação), realizada sete dias após a intervenção, verificou-se um amadurecimento reflexivo ainda mais consistente, evidenciado pelo avanço simultâneo nos critérios C2, C4 e C5. As respostas apresentaram maior organização textual, argumentação mais articulada e consciência ética ampliada, com menções explícitas à

responsabilidade individual e ao impacto social do discurso. Muitos estudantes passaram a defender que manifestações ofensivas, especialmente aquelas relacionadas a preconceito e discriminação, não devem ser naturalizadas, mas enfrentadas por meio de diálogo, orientação pedagógica e, em casos mais graves, medidas institucionais. Esse deslocamento discursivo sugere a consolidação de uma postura ética mais ativa, alinhada à concepção de educação para a cidadania defendida por Dewey (1979) e reafirmada por autores contemporâneos que discutem a formação democrática na escola (APPLE, 1989; SAVIANI, 2018).

Na etapa de consolidação, após sete dias, observa-se um reposicionamento discursivo mais elaborado, como se nota em respostas do tipo: “a liberdade de expressão tem limite quando atinge a dignidade do outro, porque palavras também ferem e podem excluir” (Estudante, Etapa 3), indicando maior clareza conceitual e consciência ética ampliada.

O intervalo temporal entre a Etapa 2 e a Etapa 3 constitui um elemento metodológico relevante para a interpretação dos resultados, pois indica que a mudança observada não se restringiu a uma reação imediata ao debate, mas corresponde a um processo de reorganização do pensamento. A permanência de argumentos mais elaborados após sete dias reforça a hipótese de que a Periocritica Dialógica favorece aprendizagens significativas e duradouras, ao possibilitar a reconstrução reflexiva do sentido. Tal constatação converge com estudos que apontam a importância de práticas pedagógicas que articulem reflexão, tempo e retomada para a consolidação do pensamento crítico (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2018).

De modo geral, os resultados indicam que a Periocritica Dialógica contribuiu para deslocar os estudantes de uma compreensão simplificada da liberdade de expressão para uma visão mais complexa, ética e socialmente situada. O avanço observado no critério C5, em particular, evidencia a emergência de uma postura propositiva diante de conflitos discursivos, elemento central para a formação cidadã. Esses achados reforçam a relevância de metodologias dialógicas estruturadas como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação básica, especialmente em contextos marcados por desafios relacionados à convivência democrática e ao respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a aplicação da Periocritica Dialógica apresentou impacto formativo significativo no desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética de estudantes do Ensino Fundamental II. Ao retomar o objetivo central do estudo — analisar os efeitos dessa sequência didática na compreensão dos limites da liberdade de expressão — constata-se que a organização da intervenção em três etapas (sondagem, intervenção e consolidação) favoreceu não apenas a revisão conceitual, mas a reestruturação do modo como os estudantes passaram a interpretar situações de conflito discursivo. Tal achado reforça a compreensão de que o pensamento crítico se constitui como processo formativo mediado, e não como habilidade espontânea, conforme defendido por Freire (1996) e corroborado por estudos

contemporâneos sobre pedagogia crítica (GIROUX, 1986).

A análise dos dados empíricos evidenciou avanços progressivos nos critérios de clareza conceitual, reconhecimento de limites éticos, percepção das consequências sociais do discurso e postura propositiva diante de situações de ofensa. Esses avanços indicam que a mediação dialógica, quando estruturada e intencional, contribui para deslocar os estudantes de uma compreensão simplificada da liberdade de expressão para uma visão mais complexa, socialmente situada e eticamente orientada. Esse movimento dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem como prática social carregada de valores e responsabilidades (BAKHTIN, 2011), bem como com abordagens contemporâneas que destacam o papel da escola na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016; PENNYCOOK, 2018).

É importante reconhecer que se trata de uma pesquisa de caráter exploratório, desenvolvida em contexto específico e com um recorte temporal delimitado. Tais características impõem limites à generalização dos resultados, os quais devem ser compreendidos como indícios consistentes, e não como validação definitiva da metodologia. Ainda assim, os achados obtidos apontam para a eficácia da Pericrítica Dialógica enquanto estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e relativamente duradouras, especialmente no que se refere à formação ética e cidadã, convergindo com estudos que defendem a centralidade de práticas pedagógicas dialógicas e problematizadoras na educação básica (DEWEY, 1979; LIBÂNEO, 2018). Nesse sentido, os resultados não se prestam à generalização estatística, mas oferecem indícios consistentes de validade ecológica da intervenção, ao evidenciarem efeitos formativos observáveis em um contexto escolar real, com sujeitos e práticas pedagógicas concretas.

No campo educacional mais amplo, os resultados deste estudo contribuem para o debate sobre metodologias críticas aplicadas ao Ensino Fundamental II, ao oferecer evidências empíricas de que intervenções didáticas estruturadas em ciclos reflexivos podem favorecer o amadurecimento discursivo e ético dos estudantes. A Pericrítica Dialógica mostra-se, assim, alinhada às diretrizes contemporâneas de formação integral, que compreendem a educação como processo de construção de consciência, responsabilidade social e participação democrática (APPLE, 1989; BNCC, 2018).

Para além do contexto do Ensino Fundamental II, os resultados deste estudo indicam que a Pericrítica Dialógica apresenta potencial de aplicação em outros níveis e modalidades de ensino, bem como em processos de formação inicial e continuada de professores. Ao estruturar a prática pedagógica em ciclos reflexivos articulados à mediação dialógica e à análise criterial do pensamento crítico, a metodologia pode contribuir para a formação docente voltada à reflexão sobre a prática, à ética profissional e à responsabilidade discursiva em contextos educativos diversos. Nesse sentido, a Pericrítica Dialógica configura-se não apenas como uma sequência didática aplicável à educação básica, mas como um referencial metodológico promissor para o desenvolvimento da criticidade em diferentes etapas da formação educacional.

Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação da pesquisa para outros contextos escolares, bem como o aprofundamento metodológico por meio de estudos longitudinais que permitam acompanhar os efeitos da Pericrítica Dialógica ao longo de períodos mais

extensos. Além disso, investigações que articulem essa metodologia a outros temas socialmente sensíveis podem contribuir para consolidá-la como um referencial pedagógico robusto no campo da educação crítica. Conclui-se, portanto, que a Periocritica Dialógica constitui uma estratégia pedagógica promissora para fortalecer a formação crítica e cidadã dos estudantes, respondendo às demandas contemporâneas de uma educação comprometida com a convivência democrática e a responsabilidade ética.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGUEZ, C. et al. (ed.). **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015.

DUARTE, B. M.; OLIVEIRA, R. S.; KIOURANIS, N. M. M. Pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental: análise de uma atividade aplicada no contexto brasileiro. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e18250-e18250, 2024.

ENNIS, R. H. The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. In: COSTA, Arthur L. (org.) **Developing minds: a resource book for teaching thinking**. Alexandria: ASCD, 2011. p. 1–8.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy.** New York: Bloomsbury Academic, 2011.

HALPERN, D. F. **Thought and knowledge: an introduction to critical thinking.** 5. ed. New York: Psychology Press, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo.** WMF Martins Fontes, 2012.

KUHN, D. A developmental model of critical thinking. **Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 16–26, 1999.

KUHN, D.; UDELL, W. The development of argument skills. **Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1245–1260, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics.** London: Routledge, 2018.

PAUL, R.; ELDER, L. **The miniature guide to critical thinking concepts and tools.** Rowman & Littlefield, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 2022.