DO PLANEJAMENTO REVERSO AO DESENHO DIDÁTICO: UMA PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BARRETO, Patrícia da Silva Carvalho [1]
CORTEZ, Joilza Xavier[2]

INTRODUÇÃO

Há algo de aparentemente simples no gesto de planejar uma aula: escolher um conteúdo, distribuir atividades ao longo do tempo, prever instrumentos de avaliação e, ao final, registrar o que foi realizado. Essa sequência, tão familiar à vida escolar que por vezes parece dispensar qualquer interrogação, encerra, entretanto, uma decisão anterior e menos visível, a respeito daquilo que se compreende por conhecimento, por aprendizagem e pelo próprio lugar que professores e estudantes ocupam na produção de sentidos. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em que a formação geral e a formação técnica são convocadas a compor um projeto educativo comum, a permanência de planejamentos organizados como inventários de conteúdos torna ainda mais evidente a distância que pode existir entre o que se ensina, aquilo que se espera que os estudantes aprendam e as experiências concretas pelas quais essa aprendizagem se torna possível.

No ensino de Língua Portuguesa, essa distância adquire contornos particulares. A organização curricular em unidades gramaticais, períodos literários e tipologias textuais, embora possa responder a exigências de sistematização do conhecimento, não garante, por si, que o estudante compreenda os efeitos de sentido de um texto, reconheça os modos pelos quais os discursos se constituem socialmente ou encontre condições para sustentar, por escrito e oralmente, uma posição diante de problemas que atravessam sua experiência. Não se trata de desconsiderar os conhecimentos linguísticos e literários, mas de perguntar o que acontece quando eles deixam de ser finalidade isolada e passam a integrar situações de leitura, escrita, escuta e análise da linguagem que exigem interpretação, escolhas e responsabilidade discursiva.

É nesse horizonte que se apresenta o Desenho Didático (Barreto *et. al* 2026), compreendido, nesta proposição, como dispositivo teórico-metodológico de organização do

[1] Doutora em Línnguística, docente do IFPE, patricia.carvalho@garannahuns.ifpe.edu.br
[2] Mestre em Línnguística, docente do IFRN, joilzacortez@hotmail.com

ensino a partir da articulação entre objetivos de aprendizagem, evidências formativas e experiências pedagógicas planejadas, mediadas pela ação docente. A formulação dialoga com o Planejamento Reverso, difundido por Wiggins e McTighe, especialmente no deslocamento do ponto de partida do planejamento para as aprendizagens desejadas; não se limita, contudo, à inversão de uma ordem procedimental, uma vez que procura explicitar a mediação pedagógica como dimensão constitutiva do percurso e inscrever as escolhas didáticas nas condições históricas, curriculares e sociais em que o ensino se realiza.

O objetivo deste artigo é discutir os fundamentos e as implicações dessa proposição para o ensino de Língua Portuguesa na EPT, examinando as aproximações e os afastamentos em relação ao Planejamento Reverso e apresentando um percurso de elaboração didática que permita tornar visíveis as relações entre o que se pretende aprender, os indícios que podem sustentar juízos sobre essa aprendizagem e as experiências que o professor organiza para favorecê-la. Trata-se de estudo teórico-propositivo, de abordagem qualitativa, construído por interlocução bibliográfica e por elaboração analítica de um exemplo de aplicação, sem reivindicar resultados empíricos de implementação já concluída.

A discussão se sustenta no entendimento de que planejar não equivale a antecipar mecanicamente o futuro da aula. Planejar significa formular hipóteses pedagógicas que serão confrontadas com as respostas dos estudantes, com seus silêncios, suas interpretações imprevistas e as condições reais da instituição. Ao deslocar a centralidade do ato de ensinar para a aprendizagem que se deseja tornar possível, a perspectiva aprendizagem–ensino não reduz a importância do professor; ao contrário, exige dele decisões mais conscientes, capazes de aproximar currículo, avaliação e práticas sociais de linguagem sem transformar a formação humana em mera execução de competências previamente enumeradas.

METODOLOGIA

O estudo assume natureza teórica e propositiva, abordagem qualitativa e objetivos exploratórios, tendo como procedimento principal a pesquisa bibliográfica articulada à construção de uma matriz de análise didática. Seu objeto não é a mensuração de efeitos de uma intervenção, mas a elaboração conceitual de um dispositivo de planejamento e a discussão de sua pertinência para práticas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. A seleção das interlocuções teóricas obedeceu a três eixos: os estudos sobre planejamento e intencionalidade

pedagógica; as contribuições da Linguística Aplicada para compreender linguagem, texto e interação; e as formulações sobre formação humana integral e currículo integrado na EPT.

No primeiro eixo, examinam-se as relações entre objetivos, evidências e experiências no Planejamento Reverso, em diálogo com a compreensão do trabalho docente em Libâneo. No segundo, retomam-se as proposições de Geraldi, Marcuschi e Koch e Elias, não para reuni-las como referências de autoridade indiferenciadas, mas para estabelecer consequências didáticas de uma concepção interacional de linguagem. O terceiro eixo aproxima Moura, Ciavatta e Ramos da discussão, considerando que o planejamento, em instituições de EPT, participa de uma disputa sobre o sentido da formação: se restrita à adaptação funcional ao trabalho ou comprometida com a compreensão crítica das relações entre ciência, cultura, tecnologia e sociedade.

A análise foi organizada em movimentos interpretativos, e não em etapas estanques: identificação das premissas do Planejamento Reverso; explicitação das escolhas conceituais que sustentam o Desenho Didático; confronto dessas escolhas com as exigências do ensino de Língua Portuguesa na EPT; e construção de uma situação exemplificativa que articula leitura crítica de conto e artigo de opinião, produção argumentativa e acompanhamento formativo. O exemplo constitui uma elaboração de natureza analítica, não um relato de experiência ou estudo de caso com estudantes participantes. Assim, os resultados apresentados dizem respeito à consistência interna da proposição, às possibilidades de sua operacionalização e às questões que permanecem abertas para investigação em contexto escolar.

Não foram realizadas entrevistas, observações sistemáticas, aplicações de instrumentos a estudantes ou coleta de dados pessoais para este artigo. Em razão desse recorte, não há resultados envolvendo participantes humanos a serem submetidos como evidências empíricas, tampouco imagens de terceiros utilizadas no trabalho. Uma futura etapa de implementação, com produção e análise de dados identificáveis, deverá observar as normas éticas e as exigências de apreciação pertinentes ao desenho efetivamente adotado. Tal delimitação importa porque a plausibilidade de um dispositivo didático, por mais consistente que seja sua fundamentação, não equivale à demonstração de sua eficácia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A crítica ao planejamento centrado exclusivamente na exposição de conteúdos não é recente. Ela atravessa diferentes tradições pedagógicas que, por caminhos nem sempre

convergentes, questionaram a identificação entre ensino e transmissão, assim como a suposição de que a presença de um conteúdo no plano asseguraria sua apropriação pelos estudantes. Em Libâneo (2013), a atividade docente exige intencionalidade e organização, mas se realiza como mediação entre conhecimentos socialmente produzidos e sujeitos concretos, situados em condições determinadas. O planejamento, nessa leitura, não pode ser reduzido a um formulário que descreve procedimentos; ele participa da construção das condições pelas quais o conhecimento escolar se torna objeto de trabalho intelectual.

A formulação do Planejamento Reverso, associada a Wiggins e McTighe, oferece uma contribuição decisiva ao propor que o professor comece pelos resultados de aprendizagem desejados, determine as evidências aceitáveis de sua realização e somente depois organize as experiências de ensino. Essa mudança corrige uma fragilidade recorrente de planejamentos em que atividades atraentes, recursos tecnológicos ou sequências de exercícios passam a ocupar o centro das decisões, sem que esteja suficientemente claro o

que os estudantes deverão compreender e ser capazes de fazer. A pergunta deixa de ser apenas o que será trabalhado e passa a incluir o que poderá demonstrar, com alguma consistência, que uma compreensão foi construída.

O deslocamento é importante, mas não resolve integralmente os problemas do planejamento em contextos atravessados por desigualdades de acesso à cultura escrita, trajetórias escolares heterogêneas e exigências institucionais por vezes contraditórias. Uma evidência de aprendizagem não fala por si; precisa ser interpretada à luz de critérios, do contexto em que foi produzida e das oportunidades efetivamente oferecidas ao estudante. Do mesmo modo, um objetivo não é neutro: ao selecionar determinadas aprendizagens como desejáveis, o professor participa de escolhas curriculares e políticas. O Desenho Didático aqui proposto procura tornar essas dimensões explícitas, sobretudo ao compreender a mediação como trabalho de leitura das evidências, de devolutiva, de reorientação e de criação de novas possibilidades formativas.

A passagem da lógica ensino–aprendizagem para aprendizagem–ensino não pretende estabelecer uma causalidade linear inversa, como se a aprendizagem pudesse existir previamente ao ensino ou como se o estudante se tornasse o único responsável por sua formação. Trata-se de uma inversão da pergunta que orienta a decisão pedagógica: antes de determinar o que explicar, o professor interroga o que os estudantes precisam compreender, quais dificuldades provavelmente enfrentarão e de que modo poderão tornar perceptíveis os avanços e os impasses de sua

compreensão. Nessa perspectiva, ensinar é um gesto intencional de mediação, continuamente refeito diante de evidências que não coincidem necessariamente com a previsão inicial.

Essa formulação ganha densidade quando se aproxima de uma concepção de linguagem como atividade social. Em Geraldi (2013), a linguagem não se reduz a um sistema de formas a ser reproduzido corretamente, pois se constitui nas relações entre sujeitos, em situações históricas de interlocução. Marcuschi (2008) compreende os gêneros textuais em sua relação com práticas sociais e processos de produção de sentido, enquanto Koch e Elias (2018) discutem a leitura e a escrita como atividades que mobilizam conhecimentos, inferências e estratégias de interação. A consequência pedagógica é relevante: compreender um artigo de opinião não significa somente localizar sua tese, assim como ler um conto não equivale a nomear narrador, espaço e personagens; importa examinar o modo pelo qual escolhas linguísticas, posições sociais e expectativas de interlocução participam da produção de sentidos.

Quando o planejamento assume essas premissas, os objetivos de aprendizagem deixam de se confundir com verbos genéricos, como conhecer ou compreender, sem explicitação das ações discursivas que lhes dão materialidade. Ler criticamente pode envolver reconstruir pressupostos, reconhecer vozes silenciadas, justificar inferências com elementos textuais e relacionar estratégias de argumentação a seus efeitos sobre o leitor. Escrever, por sua vez, requer considerar destinatário, finalidade, circulação, organização temática, escolhas lexicais e possibilidade de revisão. A avaliação não se limita ao produto final, porque os rascunhos, as reformulações e as justificativas também oferecem pistas sobre os processos de elaboração intelectual.

Na EPT, essas questões se entrelaçam à discussão da formação humana integral. Ciavatta (2005) e Ramos (2008) ajudam a compreender o ensino médio integrado como projeto que recusa a separação rígida entre conhecimentos gerais e formação profissional, enquanto Moura (2007) situa a Educação Profissional e Tecnológica em meio às tensões históricas das políticas educacionais brasileiras. Não basta, portanto, inserir vocabulário técnico em atividades de Língua Portuguesa ou escolher textos que mencionem profissões. A integração curricular exige que os estudantes possam compreender como as práticas de linguagem participam da produção do conhecimento científico, da organização do trabalho, da circulação de tecnologias e das disputas sobre direitos, identidades e condições de vida.

Nesse sentido, o planejamento de Língua Portuguesa pode favorecer o encontro entre uma notícia sobre impactos ambientais, um relatório técnico, um conto que tematiza desigualdades e

um artigo de opinião que disputa interpretações sobre o mesmo problema. O que unifica o percurso não é a semelhança formal dos textos, mas a questão que os atravessa e as aprendizagens que se pretende construir com eles. O Desenho Didático não substitui os fundamentos da didática, da Linguística Aplicada ou da formação integrada; apresenta-se como tentativa de articular essas contribuições em um dispositivo de decisão pedagógica, cujo valor dependerá da clareza de seus critérios e de sua capacidade de ser interrogado e modificado na prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal resultado da elaboração teórica consiste na delimitação do Desenho Didático como dispositivo de articulação, e não como simples roteiro de aula acrescido de uma etapa. Sua organização compreende quatro dimensões reciprocamente relacionadas: objetivos de aprendizagem, evidências formativas, experiências pedagógicas e mediação docente. As três primeiras dialogam diretamente com a arquitetura do Planejamento Reverso; a quarta recebe estatuto explícito na proposição, porque a interpretação dos percursos de aprendizagem e a decisão de reorientar o ensino não podem permanecer implícitas no momento de executar o plano. Contexto, eixo temático e situação-problema atravessam o conjunto, evitando que a coerência interna do planejamento seja confundida com indiferença às condições concretas de sua realização.

Os objetivos de aprendizagem definem o horizonte formativo, sem pretender esgotar as aprendizagens possíveis. Para uma proposta de leitura crítica, por exemplo, não basta registrar que o estudante deverá interpretar textos: importa indicar que ele será convidado a construir inferências, sustentar interpretações com marcas linguísticas, reconhecer diferentes posições enunciativas e elaborar respostas argumentadas. As evidências, por sua vez, não constituem provas definitivas daquilo que um sujeito sabe. São registros situados, sempre parciais, que podem incluir anotações de leitura, mapas de inferências, comentários orais, respostas justificadas, versões sucessivas de um texto e reflexões do próprio estudante sobre suas escolhas.

É precisamente nesse ponto que a mediação pedagógica se mostra decisiva. Uma resposta insuficientemente fundamentada pode indicar desconhecimento do texto, dificuldade em selecionar evidências, insegurança diante da escrita ou mesmo uma interpretação plausível que não foi reconhecida pelo instrumento avaliativo. Tratar essas possibilidades como equivalentes

conduziria a intervenções inadequadas. O professor precisa examinar o que o registro permite afirmar, escutar o estudante quando necessário, devolver questões que favoreçam a revisão e, por vezes, modificar a experiência prevista. A avaliação formativa deixa de aparecer como momento posterior à aprendizagem e passa a compor o próprio movimento de ensinar.

Para explicitar a operacionalização da proposta, considera-se uma situação didática destinada a estudantes do Ensino Médio Integrado, organizada em torno da pergunta: de que modo diferentes textos tornam visíveis ou silenciam sujeitos e experiências sociais? O eixo temático permite aproximar um conto contemporâneo e um artigo de opinião, sem pressupor que ambos realizem as mesmas operações discursivas. No texto literário, o trabalho pode se concentrar na construção do ponto de vista, nos silêncios narrativos, nas inferências e na relação entre linguagem e experiência; no artigo, na identificação de tese, argumentos, pressupostos, recursos de modalização e condições de circulação. O encontro entre os gêneros favorece uma análise comparativa das maneiras pelas quais os discursos produzem visibilidade e disputam interpretações da realidade.

Em vez de iniciar a sequência com uma exposição extensa sobre características dos gêneros, o professor pode propor uma leitura diagnóstica breve, solicitando que os estudantes formulem uma interpretação e indiquem quais elementos do texto a sustentam. As respostas não servem apenas para classificar desempenhos: permitem identificar se os estudantes confundem opinião pessoal com inferência textual, se reconhecem marcas de posicionamento ou se conseguem relacionar escolhas de linguagem a efeitos de sentido. A partir daí, as experiências são reorganizadas, com leitura mediada, discussão coletiva de interpretações divergentes, comparação de fragmentos, escrita de uma resposta

argumentada e revisão orientada por critérios previamente compartilhados.

A evidência mais expressiva, nesse percurso, não seria necessariamente a obtenção de uma resposta considerada correta na primeira tentativa, mas a possibilidade de observar como uma justificativa se transforma entre versões. Um estudante que inicialmente afirma que determinada personagem foi invisibilizada porque sofreu injustiça poderá, após a discussão, relacionar essa leitura ao modo como o narrador distribui a palavra, seleciona acontecimentos ou constrói a percepção do leitor. A passagem de uma afirmação genérica para uma interpretação apoiada em indícios textuais constitui um avanço que pode ser analisado, ainda que não autorize concluir, isoladamente, que toda a competência leitora tenha sido desenvolvida.

A produção escrita pode assumir a forma de artigo de opinião dirigido à comunidade escolar, no qual os estudantes discutam uma questão vinculada ao território ou ao campo profissional de sua formação. Nesse momento, os conhecimentos gramaticais não desaparecem; retornam como recursos para produzir coesão, organizar a progressão temática, marcar relações lógico-discursivas e ajustar o texto a interlocutores reais. O estudo de conectores, retomadas referenciais e escolhas de modalização deixa de ser um bloco separado da produção e passa a responder a dificuldades identificadas nas versões dos textos. O planejamento não perde rigor por tornar-se flexível; o rigor desloca-se para a qualidade das decisões que articulam conteúdo, propósito e evidência.

A matriz de acompanhamento proposta pode considerar quatro critérios: pertinência da interpretação em relação ao texto; qualidade da justificativa e seleção de indícios; articulação entre ideias na produção escrita; e capacidade de revisar escolhas após a devolutiva. Uma escala descritiva de progressão, quando utilizada, deve explicitar o que distingue uma resposta inicial de uma elaboração mais consistente, sem converter a complexidade da leitura em pontuação autossuficiente. A comparação entre registros sucessivos permitiria examinar movimentos de aprendizagem e identificar intervenções necessárias, mas sua validade precisaria ser investigada em aplicação efetiva, com análise das condições de ensino e dos limites dos instrumentos.

O dispositivo também introduz uma questão que ultrapassa a organização técnica da aula. Quem decide quais aprendizagens são relevantes? Que formas de expressão são legitimadas como evidência? Em que medida os instrumentos de avaliação acolhem diferentes trajetórias de letramento sem reduzir as exigências intelectuais? Tais perguntas impedem que a perspectiva aprendizagem–ensino se converta em uma nova prescrição formal. Se o Desenho Didático se pretende comprometido com a formação humana integral, precisa reconhecer que os estudantes chegam à escola com repertórios desiguais e que a mediação não pode ser confundida com padronização de percursos.

A contribuição específica da proposição, portanto, não reside na alegação de ter criado isoladamente a centralidade dos objetivos ou o uso de evidências, já presentes em tradições anteriores de planejamento e avaliação. Ela se situa na configuração de uma unidade de decisão pedagógica em que a mediação é explicitada como dimensão estruturante, os registros de aprendizagem orientam revisões do ensino e o trabalho com a linguagem é compreendido como prática social vinculada ao projeto de formação da EPT. Trata-se, até aqui, de resultado

conceitual e de uma hipótese metodológica plausível. A verificação de sua pertinência em diferentes turmas, áreas técnicas e condições institucionais constitui tarefa de pesquisa posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar o planejamento de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer que a coerência entre objetivos, avaliação e atividades, embora necessária, não é suficiente quando desconsidera as condições em que os estudantes aprendem e os sentidos sociais dos conhecimentos escolares. A proposição do Desenho Didático, construída em diálogo com o Planejamento Reverso, procura responder a essa exigência ao situar a mediação docente no interior da própria arquitetura do planejamento e ao compreender as evidências formativas como elementos que orientam decisões, não como simples comprovações de resultados previamente fixados.

O movimento da lógica ensino–aprendizagem para a perspectiva aprendizagem–ensino, tal como aqui defendido, não significa retirar do professor a responsabilidade pelo ensino, mas radicalizar essa responsabilidade: escolher experiências em função de aprendizagens relevantes, observar os modos pelos quais elas se manifestam, reconhecer o que os instrumentos não conseguem mostrar e reconstruir percursos sempre que a realidade da sala de aula desafiar a previsão inicial. No ensino de Língua Portuguesa, essa orientação favorece a articulação entre análise linguística, leitura, literatura e produção textual, preservando a especificidade dos conhecimentos sem apartá-los das práticas sociais em que adquirem sentido.

A investigação apresenta limites que não podem ser secundarizados. Por sua natureza teórico-propositiva, não oferece dados que demonstrem ganhos de desempenho, adesão docente ou efeitos sobre a aprendizagem; tampouco permite afirmar que a organização proposta seja adequada, sem ajustes, a qualquer contexto da EPT. Sua contribuição consiste em formular um dispositivo passível de debate e experimentação, cujas categorias poderão orientar futuras pesquisas com professores e estudantes, análise comparativa de planejamentos, acompanhamento de produções escritas e investigação das decisões docentes diante de evidências formativas.

Permanece, ao final, uma questão que talvez seja mais fecunda do que a pretensão de encerrar o debate: o que muda na experiência escolar quando o professor deixa de perguntar apenas o que ensinará amanhã e passa a interrogar que aprendizagem poderá reconhecer,

sustentar e ampliar com seus estudantes? O Desenho Didático nasce dessa inquietação e somente encontrará consistência mais ampla se permanecer aberto à crítica, à experiência e à revisão, porque a vida da sala de aula, diferentemente dos formulários que tentam contê-la, nunca se deixa organizar por inteiro.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Patrícia da Silva Carvalho; LIMA, Rafael Bezerra de Lima; SILVA, Alice Fernanda Soares; CORDEIRO, Maria Adriana Zumba; SANTOS,Waléria Gomes Bezerra. Observar e Absorver: o Desenho Didático como dispositivo metodológico fundamentado no planejamento reverso para o ensino de Língua Portuguesa.In: I Mostra de Ensino IFPE. Campus Cabo, 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2007.11.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Anais [...]. Belém: SEDUC-PA, 2008.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.