

**O Papel da Supervisão na Construção do Conhecimento
Pedagógico sobre a Língua: a Distinção entre Complemento
Oblíquo e Modificador do grupo verbal**

**The Role of Supervision in the Construction of Pedagogical
Knowledge about Language: the Distinction between Oblique
Complement and Modifier of the Verbal Group**

**El papel de la supervisión en la construcción del conocimiento
pedagógico sobre la lengua: la distinción entre complemento
oblicuo y modificador del grupo verbal**

**Le rôle de la supervision dans la construction d'un savoir
pédagogique sur la langue: la distinction entre le complément
oblique et le modificateur du Group Verbal**

Inês Oliveira

Centro de Linguística da Universidade do Porto; Escola Superior de Educação
do Politécnico do Porto ; Centro de Investigação e Inovação em Educação

Resumo

A gramática da língua portuguesa, sobretudo na sua dimensão sintática, apresenta desafios específicos no processo de ensino e aprendizagem, sendo notória a complexidade envolvida na transposição do conhecimento linguístico, adquirido em contexto académico para a prática letiva. Este artigo aborda a importância da supervisão pedagógica na formação inicial de professores na construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo mais sólido e eficaz, promovendo uma abordagem didática mais informada e consciente. Para a concretização deste objetivo, partindo-se de um tema em concreto, a distinção entre complemento oblíquo e modificador. Procura-se mostrar como práticas de supervisão podem desconstruir conceções baseadas na memorização e

fomentar estratégias de ensino mais fundamentadas, ajudando os estagiários a desenvolver competências didáticas essenciais para o ensino da gramática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Supervisão pedagógica, Conhecimento pedagógico do conteúdo, Gramática, Ensino da Língua Portuguesa

Abstract

The grammar of the Portuguese language, especially in its syntactic dimension, presents specific challenges in the teaching and learning process, and the complexity involved in transposing linguistic knowledge acquired in an academic context into teaching practice is notorious. This article addresses the importance of pedagogical supervision in initial teacher training in building a more solid and effective pedagogical knowledge of the content, promoting a more informed and conscious didactic approach. In order to achieve this goal, we will start with a specific topic, the distinction between oblique complement and modifier. The aim is to show how supervisory practices can deconstruct conceptions based on memorization and foster more informed teaching strategies, helping trainees to develop essential didactic skills for teaching grammar.

Keywords: Initial teacher training, Pedagogical supervision, Pedagogical content knowledge, Grammar, Portuguese language teaching.

Resumen

La gramática de la lengua portuguesa, sobre todo en su dimensión sintáctica, presenta retos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo notoria la complejidad que implica la transposición del conocimiento lingüístico adquirido en el contexto académico a la práctica docente. Este artículo aborda la importancia de la supervisión pedagógica en la formación inicial de los profesores para la construcción de un conocimiento pedagógico del contenido

más sólido y eficaz, promoviendo un enfoque didáctico más informado y consciente. Para alcanzar este objetivo, se partirá de un tema concreto, la distinción entre complemento oblicuo y modificador. Se pretende mostrar cómo las prácticas de supervisión pueden deconstruir concepciones basadas en la memorización y fomentar estrategias de enseñanza más fundamentadas, ayudando a los profesores en prácticas a desarrollar competencias didácticas.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, Supervisión pedagógica, Conocimiento pedagógico del contenido, Gramática, Enseñanza de la lengua portuguesa.

Résumé

La grammaire de la langue portugaise, en particulier dans sa dimension syntaxique, présente des défis spécifiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, et la complexité de la transposition des connaissances linguistiques acquises dans un contexte académique dans la pratique de l'enseignement est notable. Cet article traite de l'importance de la supervision pédagogique dans la formation initiale des enseignants pour la construction d'une connaissance pédagogique plus solide et plus efficace du contenu, promouvant une approche didactique plus informée et plus consciente. Pour atteindre cet objectif, nous commencerons par un sujet spécifique, la distinction entre complément oblique et modificateur. L'objectif est de montrer comment les pratiques de supervision peuvent déconstruire les conceptions basées sur la mémorisation et encourager des stratégies d'enseignement plus informées, en aidant les stagiaires à développer des compétences didactiques essentielles pour l'enseignement de la grammaire.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants, Supervision pédagogique, Connaissances pédagogiques, Grammaire, Enseignement du portugais.

Nota Biográfica/ Biographical Note/ Nota Biográfica/ Note Biographique

Doutorada em Linguística, desde 2015, na área da sintaxe, com a tese “Usos Verbais e Nominais do Infinitivo em Português Europeu”, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Português Língua Segunda – Língua Estrangeira, pela mesma instituição. Desde 2019, colabora com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na UTC de Ciências da Linguagem e Literatura, sendo atualmente professora adjunta convidada. Membro integrado do Centro de Linguística da Universidade do Porto e colaboradora no Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE/P.Porto). As suas principais áreas de investigação centram-se na sintaxe, na linguística histórica, linguística aplicada e ensino de línguas.

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5712-6585>

E-mail: inesoliveira@ese.ipp.pt

Morada/Address/Dirección/Adresse: Rua Dr. Roberto Frias 602, 4200-465, Porto, Portugal

Datas de receção e de aceitação (08/09/2025) (26/11/2025)

Introdução

O presente artigo enquadra-se no âmbito da formação inicial de professores, com o objetivo de evidenciar a relevância da supervisão pedagógica na mediação entre o conhecimento do conteúdo e a sua transformação em conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste contexto, é fundamental no apoio à construção de saberes didáticos que permitam aos futuros docentes transpor o conhecimento científico para práticas de ensino eficazes e significativas.

O ensino do português abrange diferentes domínios da língua, nomeadamente: a educação literária, a leitura, a oralidade (a compreensão e a expressão), a escrita e a gramática. No acompanhamento da Prática de Ensino

Supervisionada, unidade curricular dos mestrados profissionalizantes, na supervisão, tem sido recorrente a constatação das dificuldades sentidas na lecionação de conteúdos gramaticais por parte dos professores em formação. Diversos autores têm sublinhado a importância do ensino da gramática no desenvolvimento da competência linguística (Vilela, 1993; Duarte, 1992, 2008; Faria, 2021). Contudo, o surgimento de abordagens comunicativas levou, durante um determinado período, à desvalorização do ensino explícito da gramática. Conforme aponta Vieira (2001, p. 92):

o entendimento que se tem feito das competências de compreensão e produção (nas vertentes oral e escrita) como competências nucleares e a subalternização da competência do conhecimento explícito da língua resultaram num «abandono» progressivo, ao longo da escolaridade, desta última. Depois de uma fase, nos anos 60, em que o ensino da gramática foi associado a práticas elitistas e metodologias centradas na memorização, esta foi, mais recentemente, ostracizada pelas abordagens comunicativas importadas das metodologias de ensino das línguas estrangeiras que reivindicam a inutilidade do ensino da gramática. (Vieira, 2001, p. 92).

Esta tendência para a secundarização da gramática é também perceptível na escassa valorização deste domínio nos exames nacionais (Costa, 2007). Tal cenário poderá justificar, pelo menos em parte, as dificuldades reveladas pelos professores em formação ao ensinarem conteúdos gramaticais, dificuldades essas que poderão advir das suas próprias experiências enquanto alunos. Ainda que não se pretenda, neste artigo, especular sobre as causas dessas dificuldades, pretende-se, sim, demonstrar de que forma a supervisão pedagógica poderá apoiar a articulação entre o conhecimento científico adquirido nas unidades curriculares de descrição da língua e a sua transposição didática.

Neste sentido, o estágio pedagógico constitui um momento determinante para que os futuros docentes consolidem os seus conhecimentos linguísticos e desenvolvam competências didáticas adequadas à lecionação dos conteúdos curriculares. Neste artigo, será dado particular destaque ao ensino da gramática, mais concretamente à distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal - um dos pontos que suscita maior ambiguidade e confusão tanto entre alunos como entre professores em formação.

Posto isto, o objetivo do artigo é analisar o papel da supervisão pedagógica na construção desse conhecimento, demonstrando como a supervisão pode contribuir para a construção de um conhecimento pedagógico eficaz sobre o tema. Foram delineados os seguintes objetivos: i) valorizar o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores; ii) analisar as dificuldades dos futuros docentes na abordagem de conteúdos gramaticais específicos e iii) refletir sobre estratégias de ensino que facilitem a distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal.

Em termos estruturais, este artigo está subdividido em três partes: i) enquadramento teórico sobre supervisão, noções de complemento oblíquo e modificador do grupo verbal e conhecimento pedagógico do conteúdo; ii) metodologia adotada; iii) análise e discussão de uma problemática específica do ensino da gramática e respetivas propostas de intervenção e de reflexão a partir da supervisão pedagógica.

Enquadramento teórico

A supervisão pedagógica na formação docente

Tradicionalmente, a supervisão pedagógica era concebida como um processo essencialmente avaliativo e centrado numa lógica de fiscalização da prática docente. No entanto, ao longo das últimas décadas, essa perspetiva tem vindo a evoluir no sentido de uma abordagem mais formativa, reflexiva e colaborativa (Alarcão & Tavares, 2001). Esta mudança de paradigma implica o reconhecimento da experiência do docente, a valorização dos ambientes de partilha, de escuta ativa e de co-construção de conhecimento.

De acordo com este novo ponto de vista, a supervisão assume uma função de intercâmbio/mediação entre a teoria e a prática, contribuindo para o

desenvolvimento de competências de reflexão crítica, de investigação pedagógica e de autonomia nos futuros docentes. O objetivo não é apenas aferir a qualidade da prática, mas sobretudo promover a sua melhoria contínua, incentivando os professores em formação a reavaliar as suas escolhas didáticas e a fundamentar a sua ação em princípios de responsabilidade, autonomia e espírito crítico (Alarcão & Tavares, 2016; Vieira, 1993; Sá Chaves, 1994; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão et al., 2005).

Para Alarcão (2001), a supervisão visa “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (p.35).

Esta conceção implica uma construção conjunta e contínua de saberes profissionais, promovendo-se, ao longo do processo, práticas de observação, reflexão e ação. O supervisor assume, assim, um papel fundamental como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola” (Alarcão, 2001), acompanhando, ajudando e desenvolvendo capacidades. A metáfora “facilitador de aprendizagens” expressa bem a natureza dialógica do processo de supervisão. Neste contexto, tanto o supervisor como o professor em formação se envolvem num processo de aprendizagem mútua, em que ambos constroem conhecimento a partir da interação. Como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), o supervisor pode ser comparado a um treinador, dado que

o papel desempenhado pelo treinador não é apenas o de treinar capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao desenvolvimento do atleta concreto que deve monitorar. Por sua vez, o treinador também se desenvolve, porque aprende com o atleta.
(Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.93)

A supervisão pedagógica, nesta aceção, tem também a responsabilidade de estimular a vontade do professor em formação de aprimorar as suas práticas, de evoluir profissionalmente, de se autoformar, de se atualizar constantemente. Para Vieira (1993, p. 29), a função de supervisor tem duas

dimensões fundamentais: a dimensão analítica, relacionada com os processos de operacionalização da observação e análise da prática pedagógica; e a dimensão interpessoal, referente à qualidade das interações estabelecidas entre supervisor e supervisionado.

Ao longo do processo, supervisor e professor em formação colaboram na planificação, discussão e análise crítica das propostas didáticas. Este trabalho conjunto envolve a problematização da prática, a partilha de experiências e a construção de soluções pedagógicas, sempre com base num feedback construtivo. Com este diálogo constante, o professor em formação vai desenvolvendo a sua identidade profissional e consolidando a sua prática docente.

Face ao exposto, Alarcão e Tavares (2016) são claros ao afirmar que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34). Compreender a supervisão na formação inicial de professores pressupõe a análise dos saberes que os docentes devem mobilizar.

As noções de Complemento Oblíquo e Modificador do Grupo Verbal

De acordo com Duarte (2003, p. 294), cada constituinte de uma frase ocupa uma posição específica e estabelece uma determinada relação gramatical. Dessa forma, a autora propõe uma distinção entre relações gramaticais centrais e relações gramaticais oblíquas. As primeiras englobam os constituintes com as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto e o complemento indireto. As segundas incluem o que designa como “oblíquos complementos” e de “oblíquos adjuntos”, caracterizados, em termos gerais, por apresentarem uma natureza preposicional, adverbial ou frásica. Importa referir que os denominados “oblíquos complementos” correspondem, segundo o Dicionário Terminológico em vigor no ensino da Língua Portuguesa, nos ensinos básico e secundário e em conformidade com as Aprendizagens Essenciais no domínio da Gramática na terminologia grammatical dos programas de Língua Portuguesa, à função sintática de “complemento oblíquo”. Por sua vez, os “oblíquos adjuntos” correspondem à função de modificador, ambas em análise neste subcapítulo.

Posto isto, o constituinte selecionado pelo verbo, que é argumento interno, realiza a função sintática de complemento oblíquo. Em português, há verbos que exigem este tipo de complemento para completar a sua significação. A par disto, este constituinte apresenta uma natureza preposicional ou adverbial, não podendo ser substituído nem pelos pronomes pessoais *-o*, *-a*, *-os*, *-as* nem pelos pronomes pessoais *-lhe*, *-lhes*.

As gramáticas escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam esta noção de complemento oblíquo de uma forma mais simplificada, mas convergente com a descrição linguística realizada acima. Conforme ilustrado na figura 1, o complemento oblíquo é descrito como um constituinte que “completa o sentido do verbo”, critério que corresponde ao princípio de seleção verbal identificado em Duarte (2003).

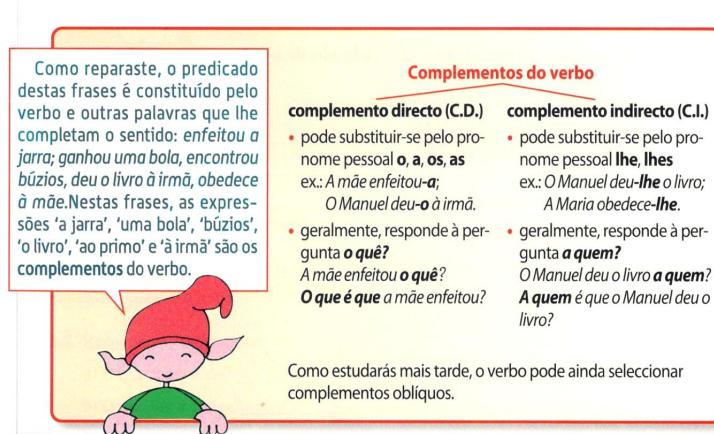


Figura 1: Definição de complemento presente numa gramática do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Amorim & Costa, 2010)

Tendo analisado a forma como esta função sintática é apresentada no 1.º CEB, importa agora observar como a mesma noção é desenvolvida nas gramáticas destinadas ao 2.º CEB. Esta comparação permite perceber de que modo o grau de aprofundamento conceptual evolui ao longo dos diferentes níveis de escolaridade e como essa progressão pode influenciar a compreensão dos alunos. Na figura 2, encontra-se a definição apresentada numa das gramáticas deste ano.

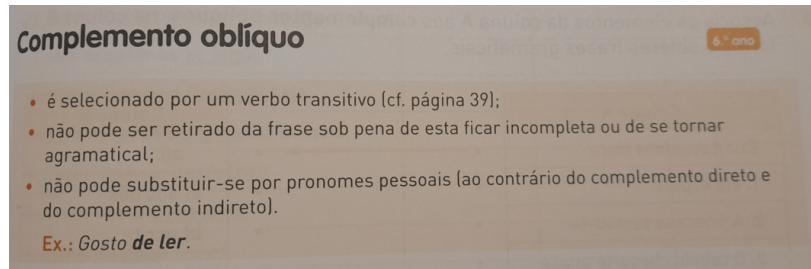


Figura 2 - Definição de complemento presente numa gramática do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Falcão, Queirós & Rente, 2024)

Assim, analisando a definição, sublinha-se o carácter obrigatório deste constituinte (“não pode ser retirado da frase”) e é apresentado um teste de distinção entre complemento oblíquo e complementos direto e indireto.

Atente-se agora no constituinte com a função sintática de modificador do grupo verbal, ainda que este partilhe com o complemento oblíquo a mesma natureza preposicional ou adverbial e a impossibilidade de ser substituído pelos pronomes pessoais acima referidos, não constitui um argumento interno, não sendo selecionado pelo verbo.

Duarte (2003, pp. 294-295) sublinha ainda que os constituintes com relação gramatical oblíqua que exercem a função de complemento não admitem a formulação interrogativa *O que é que SU fez OBL? / O que é que aconteceu a SU OBL?*. Em contraste, os constituintes com relações gramaticais oblíquas que desempenham a função de adjunto possibilitam a construção com essas estruturas interrogativas.

Considere-se, a título ilustrativo, os seguintes exemplos:

- a) A Ana foi *a Paris*.
 - *A Ana foi-a. (agramatical)
 - *A Ana foi-lhe. (agramatical)
- b) A Ana cantou *bem*.
 - A Ana cantou-a.
 - A Ana cantou-lhe.

Pergunta: O que a Ana fez bem?
 Resposta: Cantou.

No exemplo (a), o constituinte “a Paris” não aceita a substituição pelos pronomes pessoais *-o* e *-lhe*, o que exclui a sua categorização enquanto complemento direto ou indireto. A aplicação do teste da pergunta-resposta confirma essa análise:

Pergunta: *O que a Ana fez a Paris?*

Resposta: **Foi.* (agramatical)

Pergunta: *O que a Ana fez?*

Resposta: *Foi a Paris.*

Dessa forma, verifica-se que o constituinte em causa não pode surgir na pergunta sem comprometer a sua gramaticalidade, mas ocorre apenas na resposta, em complemento ao verbo. Tal comportamento indica que se trata de um complemento oblíquo.

Por sua vez, no exemplo (b), o constituinte “bem”, apesar de aparentemente admitir a substituição pronominal, essa substituição não tem como referente o constituinte adverbial, mas antes elementos subentendidos como, por exemplo, “a música” ou “à mãe”. Isso revela que o valor referencial dos pronomes não está associado ao constituinte adverbial. Além disso, a aplicação do teste da pergunta-resposta evidencia que o constituinte “bem” pode surgir na pergunta, pelo que constitui um modificador do grupo verbal. Como afirma Raposo (2013): “os complementos oblíquos definem-se pela negativa, como sendo aqueles que nem são diretos nem indiretos.” (p. 368).

Agora, analisando esta noção numa gramática de 1.º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que privilegia o carácter opcional deste constituinte, o não ser selecionado pelo verbo, afirmando “elementos que não são essenciais para a informação principal (porque não são pedidos pelo verbo)” (fig.2).

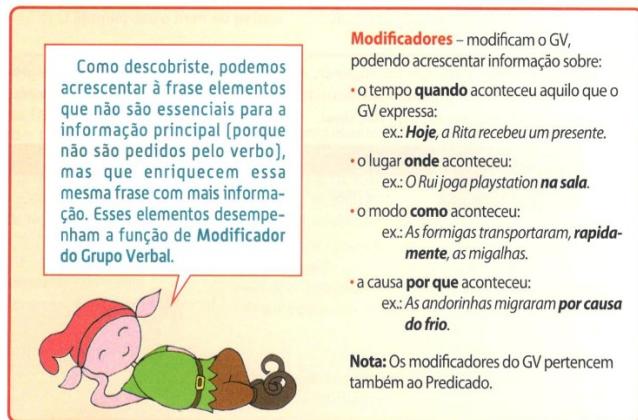


Figura 3 – Definição de Modificador presente numa gramática de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Amorim & Costa, 2010)

Por sua vez, quando se confronta esta definição com a apresentada numa gramática do 2.º CEB, verifica-se uma continuidade conceptual, mantendo-se as características estruturais e funcionais (fig. 4).

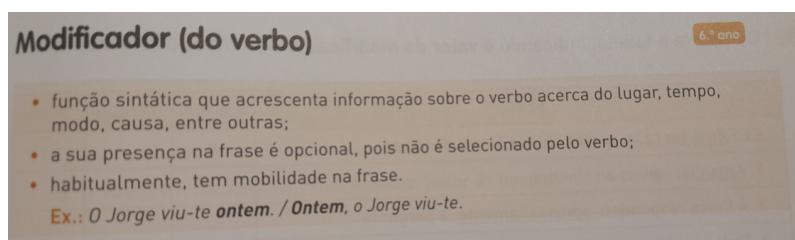


Figura 4 - Definição de complemento presente numa gramática do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Falcão, Queirós & Rente, 2024)

Tendo sido clarificada a distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal, importa agora analisar de que forma este conhecimento pode ser mediado em sala de aula, salientando a relevância da transformação do saber teórico em saber ensinar. Efetivamente, um dos aspetos mais complexos e cruciais para o ensino da língua é o conhecimento pedagógico do conteúdo. No próximo subcapítulo, refletir-se-á sobre a natureza deste conhecimento e sobre as suas implicações na prática pedagógica.

Conhecimento Pedagógico do conteúdo: entre o Saber e o Saber Ensinar

Como referido no subcapítulo 2.1, a supervisão pedagógica, ao proporcionar um espaço de reflexão orientada, constitui um instrumento fundamental para a articulação entre a teoria e a prática, aspecto imprescindível na formação de professores. Este espaço promove o desenvolvimento profissional através da análise crítica das decisões pedagógicas, permitindo a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e a sua operacionalização em contextos de ensino. No que diz respeito ao conhecimento profissional, Shulman (1987, p. 8) propôs uma tipologia composta por sete categorias essenciais, indo ao encontro da complexidade e da abrangência dos saberes necessários ao exercício da docência:

- a) Conhecimento do conteúdo (conhecimento da disciplina);
- b) Conhecimento pedagógico geral (estratégias e princípios de gestão de sala de aula e de organização do ensino);
- c) Conhecimento do currículo (compreensão dos programas, materiais didáticos e recursos disponíveis para o ensino de um conteúdo);
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação de conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico);
- e) Conhecimento dos alunos e das suas características (compreensão das formas de aprendizagem, diferenças cognitivas, sociais e culturais);
- f) Conhecimento dos contextos educacionais (condições da escola, turmas, comunidades)
- g) Conhecimento dos propósitos educacionais, valores e bases filosóficas e históricas (consciência dos objetivos da educação e fundamentação ética e histórica)

Nas suas obras de 1986 e 1987, Shulman chamou a atenção para a importância do conteúdo disciplinar como uma das componentes essenciais de um professor, referindo-a como “missing paradigm” [o paradigma perdido] e afirmando que esta carecia de uma (re)valorização na investigação educacional. Entre as categorias propostas, o autor dá especial destaque ao conhecimento pedagógico do conteúdo, considerando-o um tipo de conhecimento especializado que permite ao professor transformar o saber

disciplinar num saber que possa ser ensinado e que possa ser acessível aos alunos.

Nesta perspetiva, seguida a *posteriori* por outros autores como Grossman (1994), o conhecimento pedagógico do conteúdo ultrapassa o mero domínio do conteúdo linguístico, pressupondo uma atividade reflexiva por parte do docente não só desse conteúdo específico, mas das estratégias didáticas mais adequadas, das diferentes metodologias, dos recursos a utilizar, das especificidades da turma bem como dos contextos em que decorre o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um conhecimento pedagógico-didático, um conhecimento prático e contextualizado, em que o saber pedagógico e o saber disciplinar se entrelaçam. De uma forma sintética, pode afirmar-se que o domínio da disciplina, por si só não é suficiente para o exercício eficaz da docência: é imprescindível saber como ensinar esse conteúdo. Como explica Shulman (1986):

Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations-in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice. (Shulman, 1986, p. 9)

Nesta passagem, evidencia-se a natureza específica, prática e adaptativa do conhecimento pedagógico de conteúdo, alicerçada em exemplos, ilustrações, representações, mostrando que não há uma forma única, mas necessitando de conhecer várias, pois o público com o qual o professor interage não é sempre o mesmo. O professor deve, assim, dispor de um repertório de estratégias

diferenciadas que lhe permita adaptar o ensino às características dos alunos e aos desafios de cada contexto educativo.

Shulman (1987) propõe ainda um modelo de raciocínio pedagógico e de ação (“the process of pedagogical reasoning and action”), de natureza cílica, que comprehende as seguintes etapas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Assim, o professor começa por compreender o conteúdo a ensinar e as suas abordagens possíveis. De seguida, (re)organiza e planifica o conteúdo em função das características dos alunos e dos objetivos da aula. Em função destes aspetos, implementa as estratégias de ensino e vai acompanhando a aprendizagem. Mediante as respostas dos alunos, o seu feedback, vai avaliando o nível de compreensão dos mesmos, recolhendo e analisando as evidências sobre a compreensão dos alunos (avaliação), seguindo-se o processo de reflexão, de análise crítica da eficácia do processo de ensino e aprendizagem (o que funcionou bem, onde e como surgiram dificuldades, que estratégias deverão ser ajustadas). Por fim, da etapa anterior, surge uma reinterpretação do conteúdo e uma redefinição das estratégias.

Este modelo evidencia que ensinar é um processo dinâmico e reflexivo, em que a prática pedagógica é continuadamente revista e ajustada. O professor não é apenas um transmissor de saberes, mas um profissional que investiga, interpreta e reconstrói o conhecimento em função dos seus alunos e do contexto educativo. Neste quadro, a supervisão pedagógica revela-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo fundamental para a formação dos futuros professores.

A articulação entre o saber teórico e a prática docente assume inúmeros desafios particularmente no ensino da gramática. Já o estudo de Silva e Pereira (2017, p. 2698) validava o facto de o ensino da gramática implicar muito mais do que o simples domínio do conteúdo gramatical, sendo necessário uma apropriação pedagógica por parte dos docentes. Nesse âmbito, no próximo capítulo, atentar-se-á num caso particular, a distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal. Posto isto, num primeiro momento, apresentar-se-á a metodologia e os respetivos instrumentos de recolha de dados, seguindo-se a sua análise, discussão e limitações.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e reflexiva, decorrente da supervisão no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, procurando-se compreender como uma determinada realidade é experienciada pelos sujeitos que nela intervêm (Zeichner & Diniz-Pereira, 2007; Schon, 1983).

A recolha de dados baseou-se em três fontes complementares:

- a) Orientações tutoriais semanais, registadas sob a forma de notas;
- b) Observação naturalista de práticas letivas realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES);
- c) Discursos orais dos professores em formação recolhidos ao longo das reuniões de reflexão conjunta.

Esta triangulação metodológica permitiu identificar dificuldades recorrentes na transposição didática de conteúdos gramaticais e analisar o papel da supervisão na mediação entre o conhecimento linguístico e a sua operacionalização pedagógica.

Importa sublinhar que esta análise assume um carácter exploratório, permitindo uma compreensão dos processos de mediação supervisiva associados à distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal.

Análise e discussão

Dificuldades iniciais e conceções prévias dos professores em formação

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, procedendo-se à leitura dos registos de supervisão, das reflexões realizadas nas reuniões semanais, com o objetivo de identificar dificuldades declaradas pelos professores em formação relativamente ao ensino da gramática. A partir desta análise emergiram padrões de insegurança e resistência, que se tornaram particularmente evidentes no momento em que os estagiários tinham de lecionar conteúdos gramaticais.

Importa referir que as dificuldades apresentadas nesta secção refletem não apenas os dados recolhidos no estudo de caso (dois estagiários que trabalharam noções de complemento oblíquo e de modificador do grupo verbal), mas também padrões observados de forma recorrente ao longo da supervisão de diversos estagiários, o que permite contextualizar as dificuldades específicas analisadas mais à frente.

Assim, quando os professores em formação se encontravam em estágio em português, numa turma de 6.º ano, evidenciavam receios e dificuldades na lecionação de conteúdos gramaticais. Estas dificuldades manifestavam-se pela percepção negativa da gramática por parte dos alunos, frequentemente expressa em comentários como “os alunos não gostam de gramática” ou “a aula será maçadora” (Estagiário A), associando-a a um ensino pouco dinâmico. Como questiona Xavier (2013, p. 140): “Quantos alunos encontramos que dizem gostar de gramática? Geralmente os alunos consideram-na entediante e inútil [...]. Aliada a esta percepção negativa, surgia a insegurança dos próprios formandos em transpor os conhecimentos teóricos adquiridos nas unidades curriculares de descrição linguística para a prática letiva. Estes receios dos estagiários tornavam-se ainda mais evidentes quando se concentravam em conteúdos que eles próprios consideravam difíceis enquanto alunos, entre os quais a distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal, que nos propomos analisar neste estudo. É neste âmbito que a figura do supervisor pode ajudar, promovendo momentos de problematização, discussão e análise crítica conjunta.

Ora, a consulta dos documentos orientadores do currículo, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais de Português*, permite constatar que este conteúdo gramatical é introduzido pela primeira vez no 6.º ano de escolaridade e retomado posteriormente no 3.º ciclo do Ensino Básico. Conforme indicado nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), prevê-se que os alunos sejam capazes de “Identificar funções sintáticas: predicativo do sujeito, complementos (oblíquo e agente da passiva) e modificador (do grupo verbal).” (p.12).

Em vários destes momentos de supervisão, os professores em formação recuperaram memórias de práticas escolares como:

- “A professora dava-nos uma lista de verbos com preposições e tínhamos de decorar” (Estagiário A);

- “Se podemos tirar, é modificador e, se não podemos tirar da frase, é complemento oblíquo” (Estagiário B);
- “O modificador indica o tempo ou um lugar” (Estagiário A);
- “Podemos mover na frase, é modificador, não podemos mover é complemento oblíquo” (Estagiário B);
- “a professora dava exemplos e nós memorizávamos esses exemplos” (Estagiário A).

Estas representações indicam um predomínio de abordagens baseadas na memorização mecânica, sobretudo através da listagem de verbos preposicionais, associando a seleção verbal à função de complemento oblíquo. Paralelamente, são também veiculadas generalizações pouco fundamentadas sobre a marcação de circunstâncias como critério diferenciador, ou seja, o constituinte indicar tempo, lugar ou modo, quando, noutros casos sucedam cenários idênticos, que não desempenham as funções sintáticas nem de complemento oblíquo ou modificador do grupo verbal (Cf. Predicativo do sujeito).

Face a este panorama, torna-se necessário contrariar tais representações e apoiar os estagiários na construção de um percurso didático que lhes permita transpor o conteúdo gramatical de forma eficaz para a prática letiva.

Contributos da supervisão na reconstrução conceptual e na transposição didática

A primeira etapa passa por uma revisão conceptual: os professores em formação revisitam os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de descrição linguística e consultam gramáticas da língua portuguesa. Em reunião com o supervisor, é discutido o material recolhido, identificam-se as principais características das funções em análise e definem-se objetivos de aprendizagem para a aula. Segue-se uma fase de reflexão sobre a transposição didática: como ensinar os alunos a reconhecer as particularidades de cada função? Face ao exposto na caracterização destas duas funções sintáticas, propõe-se um percurso de ensino baseado em três etapas fundamentais:

1. Identificação da natureza do constituinte, que deverá ser obrigatoriamente preposicional ou adverbial;

2. Diferenciação face aos complementos direto e indireto, através da aplicação dos seguintes testes: distinção de complemento oblíquo e modificador do grupo verbal de complemento direto e de complemento indireto:
 - substituição por pronomes pessoais de complemento direto (-*o*, -*a*, -*os*, -*as*), que deverá resultar em agramaticalidade;
 - substituição por pronomes pessoais de complemento indireto (-*Ihe*, -*Ihes*), também resultando em agramaticalidade;
3. Distinção entre complemento oblíquo e modificador do grupo verbal, por meio do teste da pergunta-resposta com o verbo fazer: se o constituinte surgir na pergunta com sentido gramatical, tratar-se-á de um modificador do grupo verbal; caso surja apenas na resposta, desempenha a função de complemento oblíquo.

Este percurso foi operacionalizado através de questões direcionadas, nas orientações tutoriais, com o objetivo de levar os professores em formação a criar um percurso de aula fiável:

- *Há algo em comum na formação dos constituintes? Qual a natureza do constituinte sublinhado? Como classificaria esses constituintes? Será um grupo nominal?*
- *Pode ser substituído por um pronome pessoal complemento direto?*
- *O que indica a agramaticalidade dessa substituição?*
- *E se tentar substituir por um pronome pessoal complemento indireto?*
- *Se ambos os testes resultaram agramaticais, então trata-se de um complemento oblíquo ou modificador. Aplique o teste da pergunta resposta com o verbo “fazer”. Que conclusões se retira?*

Esta reflexão orientada permitia aos professores em formação mobilizar o conhecimento gramatical destas duas funções sintáticas. Como observado no subcapítulo 2.1, o supervisor é o problematizador e facilitador das aprendizagens, guiando os formandos na reflexão e melhoria da prática.

Para operacionalizar esta distinção em contexto didático, a metodologia do laboratório gramatical, tal como proposta por Duarte (1992), revela-se especialmente adequada, tendo a maioria dos professores em formação a adotado nas suas intervenções. Trata-se de uma abordagem de descoberta

orientada, que permite aos alunos construir gradualmente o seu conhecimento linguístico, através de inferência guiada e prática reflexiva. Esta metodologia, ao contrariar práticas tradicionais baseadas na memorização, oferece uma alternativa mais eficaz e formativa. Como defendem Pedreira et al. (2019), permitirá o “desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, a par de competências transversais como a resolução de problemas, a autonomia e o pensamento crítico, potenciando aprendizagens diversificadas e significativas” (Pedreira et al., 2019, p. 140)

Limitações

Este estudo não pretende generalizar resultados para outros contextos educativos. A análise concentra-se num conjunto restrito de professores em formação, baseando-se em dados essencialmente qualitativos. No entanto, a especificidade do estudo de caso permite uma leitura dos processos de mediação supervisiva e da forma como estes podem apoiar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conclusão

A supervisão pedagógica desenvolvida no âmbito dos mestrados profissionalizantes em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino de Português e História e Geografia de Portugal tem-se revelado uma etapa formativa essencial para os futuros professores. Em consonância com os contributos de Alarcão (2014) e Vieira (2009), esta etapa tem favorecido uma aprendizagem mútua entre supervisores e estagiários, possibilitando a criação de ambientes de escuta de respeito, nos quais os professores em formação podem refletir criticamente sobre a sua prática, interrogar conceções prévias e construir novos conhecimentos.

O presente estudo procurou evidenciar, de forma particular, o papel da supervisão pedagógica na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo no domínio do ensino da gramática. Os resultados evidenciaram que as dificuldades iniciais dos estagiários – sustentadas em representações escolares marcadas pela memorização e por critérios pouco rigorosos – são atenuadas quando a supervisão permite uma revisão conceptual e orienta a

transposição didática. Assim, a supervisão tem desempenhado uma função formativa transformadora, tal como proposta por autores como Vieira (2009) e Alarcão e Canha (2013). Esta orientação tem permitido o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, nomeadamente através da criação de laboratórios gramaticais, espaços privilegiados de experimentação e de reflexão sobre conteúdos linguísticos.

Perante o exposto, a supervisão ultrapassa a sua função tradicional de avaliação, assumindo-se como espaço de formação contínua, permitindo partilha de saberes, o fortalecimento da identidade docente e, assim, contribuindo para a preparação de docentes mais críticos, conscientes e competentes para enfrentar os desafios do ensino da gramática da língua portuguesa. Este estudo de caso ilustra o potencial da supervisão no apoio aos futuros professores, preparando-os para enfrentar, com maior segurança, os desafios no ensino da gramática.

Reconhece-se que se trata de um estudo circunscrito, baseado sobretudo em dados qualitativos e centrado num caso particular. No entanto, permite identificar implicações relevantes para a formação inicial de professores, analisando o papel da supervisão no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11–56). Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds). *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagem. (e-book)*. Editora Poeto.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. de. (2005). *Supervisão: Investigações em contexto educativo*. Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed., 1.ª ed. 1987). Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). In I. Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 91-122). Porto Editora.
- Amorim, C., & Costa, V. (2010). *À descoberta da gramática. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Brito, A. M., Morgado, C., & Oliveira, M. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: Porquê? Quando? Como? In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, & P. Silvano (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 47–60). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: Estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 149–165). Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português no 5.º Ano*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins et alii, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177), Edições Colibri.
- Duarte, I. (2003). Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, A. Villalva, *Gramática da língua portuguesa* (5.ª ed., revista e aumentada, pp. 275–321). Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação, DGIDC.
- Falcão, C, Queirós, S., & Rente, S. (2024). *Pratica e Aprende Gramática. Gramática Prática de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

- Faria, R. (2021). O ensino da gramática: Paradigmas e desafios. *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 44–58.
- Flores, A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspetivas nacionais e internacionais* (pp. 61–96). EDUFU.
- Flores, A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In D. Justino (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 192–222). Conselho Nacional de Educação.
- Grossman, P. L. (1994). Teacher knowledge. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Pedreira, P., Rodrigues, S. V., Silvano, P., & Almeida, S. (2019). A análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9º ano. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, & P. Silvano (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 139–162). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Raposo, E. B. P. (2013). Estrutura da frase. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes, *Gramática do Português* (pp. 303–398). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 499–533.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis* [Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro].
- Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). Acedido em 07 de julho de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. Acedido em 07 de julho de 2025, de <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, vol. 57, p. 1-21
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217.
- Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: Que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, 143–166.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: Algumas abordagens possíveis. *Exedra: Revista Científica*, 7, 138–148.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2007). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Docencia*, (31), 68-81.