

## **INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**

*Aline Priscila Maciel de Moraes<sup>1</sup>, Rosana Sousa Pereira<sup>2</sup> e Maria José de Pinho<sup>3</sup>*

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo investigar como a interdisciplinaridade é concebida e operacionalizada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – PPCL, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e que paradigma educacional, tradicional ou emergente, o curso sinaliza como elemento orientador na formação dos futuros professores de português. Para tanto, adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental e bibliográfica. O aporte teórico para subsidiar nossas análises foi constituído por pesquisadores dedicados à temática da intersecção entre interdisciplinaridade e educação como: Fazenda (2006, 2008); Japiassu (1976), Moraes (2011), entre outros. Os resultados demonstram que há a intenção de promover a interdisciplinaridade no referido curso, mas há poucas evidências, no âmbito restrito dos dados, quanto às estratégias e ao envolvimento da instituição, do corpo docente e do corpo discente, para torná-la uma prática concreta. Espera-se que este artigo contribua para a ampliação das discussões sobre interdisciplinaridade nas práticas acadêmicas e, conseqüentemente, na formação dos professores no curso de graduação no norte do país.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares; Paradigma Tradicional; Paradigma Emergente. Interdisciplinaridade

## **INTERDISCIPLINARITY IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING DEGREE PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF THE SOUTH AND SOUTHEAST OF PARÁ**

### **Abstract**

This article aims to investigate how interdisciplinarity is conceived and implemented in the Pedagogical Project of the Portuguese Language Teaching

<sup>1</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). Secretária Executiva (UNIFESSPA). E-mail: alinepmm@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). Bolsista de Doutorado Capes. E-mail: pereira.rosana@mail.uft.edu.br

<sup>3</sup>Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal e Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular (classe E), na Universidade Federal do Tocantins (UFT)



Degree Program (PPCL) at the Federal University of the South and Southeast of Pará (Unifesspa) and to identify which educational paradigm—traditional or emergent—the program signals as a guiding element in the training of future Portuguese teachers. To achieve this objective, a qualitative approach was employed, utilizing documentary and bibliographic research. The theoretical framework supporting our analysis is based on researchers dedicated to the intersection of interdisciplinarity and education, such as Fazenda (2006, 2008), Japiassu (1976), and Moraes (2011), among others. The results indicate that, while there is an intention to promote interdisciplinarity in the program, there is limited evidence, within the restricted scope of the data, regarding the strategies and the involvement of the institution, faculty, and students in making interdisciplinarity a concrete practice. It is hoped that this article contributes to broadening discussions about interdisciplinarity in academic practices and, consequently, in teacher education within undergraduate programs in the northern region of the country.

**Keywords:** Curricular Guidelines; Traditional Paradigm; Emergent Paradigm; Interdisciplinarity.

## 1 Introdução

Muitas mudanças nas concepções de pensamento e de conhecimento que permeiam as discussões entre os cientistas-educadores, na atualidade, dizem respeito sobretudo às novas maneiras do homem se relacionar com a realidade que o cerca. Isto é, diante de um mundo cada vez mais interconectado e complexo, faz-se necessário estudos que viabilizem um conhecimento que seja diverso, inclusivo, histórico e planetário.

Tendo em vista que as mudanças nas relações humanas e sua interação com o meio são refletidas no contexto escolar, há um consenso entre os pesquisadores que o paradigma educacional tradicional, modelo dominante cuja principal característica é a fragmentação do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia para a sua compreensão, não atende mais às necessidades educacionais da sociedade hodierna. Nesse sentido, é imprescindível pensar e propor ações para que a educação possibilite a construção de uma sociedade mais ética, humana, crítica e igualitária.

O paradigma emergente, um conjunto de proposições inovadoras aos modos de produção e socialização do conhecimento tradicional, aponta para a necessidade de se pensar no ser humano como um todo e não em partes, produzindo conhecimentos integrados e não fragmentados, dissociados uns dos outros. Uma dessas proposições é a interdisciplinaridade, que surge, no processo de ensino e aprendizagem, como um caminho teórico-metodológico, um movimento que visa a articulação de diferentes áreas e/ou disciplinas para a produção de um conhecimento sistêmico e multidimensional.

Tema presente nas discussões acerca da educação a partir do final do século XX e início do século XXI, a interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do conhecimento herdada pelo paradigma tradicional ou cartesiano e passou a ser inserida na base legal, a partir de documentos oficiais norteadores da educação nacional na década de 1990. Assim, em que pese a questão de a interdisciplinaridade ser um aspecto presente nas Diretrizes Curriculares, interessa-nos investigar como a interdisciplinaridade é concebida e operacionalizada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – PPCL, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e analisar qual paradigma educacional é sinalizado como elemento orientador na formação dos futuros professores de português daquela instituição. Para subsidiar nossa análise, esta pesquisa aborda estudos elaborados por teóricos como: Fazenda (2006, 2008); Japiassu (1976) e Moraes (2011), dentre outros.

A escolha pela temática se justifica pela necessidade de compreensão desta demanda como um desafio característico do processo de ensino e aprendizagem e espera-se contribuir na ampliação das discussões acerca do percurso institucional da interdisciplinaridade nas práticas acadêmicas a partir das análises de seus documentos normatizadores. Por fim, cumpre-nos ressaltar que a intenção não é a de categorizar um documento apenas para classificá-lo a partir de determinados critérios, mas o de propor reflexões sobre como o modo de educar é abordado no documento que regulamenta o curso. É, portanto, um convite a pensar a formação dos professores no curso de graduação no norte do país compreendendo a realidade atual.

## **2 Referencial teórico**

### **2.1 Paradigma Educacional Tradicional**

Inicialmente convém destacar o que se entende por paradigma. Segundo Moraes (2011, p. 5), “[...] paradigma refere-se a modelo ou a padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria, implicando uma estrutura que gera novas teorias.”. No que tange ao paradigma tradicional, de acordo com a autora supracitada, os valores que estão relacionados ao seu surgimento são provenientes de uma associação de diversas correntes de pensamento da cultura ocidental, tais como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, cujos acontecimentos marcaram os séculos XVII, XVIII e XIX.

Moraes (2011) assevera que, a partir dos séculos XVI e XVII, com a ocorrência de mudanças revolucionárias na Física e na Astronomia, como as postulações de Galileu, o qual introduziu a descrição matemática da natureza e sua abordagem empírica, e Bacon, na Inglaterra, que formulou a sua teoria do procedimento indutivo, pode-se perceber que houve uma alteração na visão de

mundo da época, que passa a ter o homem como ser central do universo e a valorização do racionalismo.

Contudo, foram as contribuições de Descartes, filósofo e matemático francês, considerado o fundador da ciência moderna e do racionalismo moderno, e de Isaac Newton, físico que complementou o pensamento de Descartes, que forjaram o paradigma tradicional, tal como é concebido atualmente. Segundo Moraes, Descartes foi quem:

[...] reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas, o que teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano (Moraes, 2011, p. 5).

Já Newton, outro grande estudioso da época, complementou o pensamento de Descartes, concebendo o mundo como uma máquina sem defeitos. Essa formulação mecanicista, de acordo com Moraes (2011), deu origem ao mecanicismo como uma das maiores hipóteses universais da Era Moderna, o que engendrou a chamada Revolução Científica.

A partir da influência desses pensadores modernos, e com o intuito de se chegar a uma resposta clara e objetiva sobre as coisas, as ciências foram divididas. Contudo, não foi somente o domínio das matemáticas e das ciências da natureza que sofreram a influência do pensamento newtoniano-cartesiano, mas também as ciências sociais e humanas, onde, apesar das inúmeras diferenças entre essas áreas, foram aplicados os mesmos critérios e métodos científicos. Segundo Moraes:

A partir de uma sociologia mecanicista, compartimentada e reducionista, os indivíduos foram sendo divididos em classes e castas, regidos por estruturas sociais rígidas, com papéis e funções definidas, com regimentos e estruturas que tentavam pôr ordem no aparente caos, na complexidade, na efervescência e na ebulição (Moraes, 2011, p. 6)

A educação tradicional foi fortemente influenciada por esse pensamento newtoniano-cartesiano, conforme afirma Behrens e Rodrigues (2015, p. 53): “[...] esse pensamento causa a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia”.

Durante quase 400 anos, o paradigma educacional tradicional foi seguido à risca e, como resultado, temos ainda hoje um ensino compartimentado e pautado na pura transmissão de conteúdo e não necessariamente, na produção de conhecimento. De acordo com Moraes:

A escola atual continua influenciada pelo velho paradigma, submetida a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria dos casos, resistindo a elas. Continuamos dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, sub-especialidades, transformando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem nos preocuparmos com integração, interação, continuidade e síntese (Moraes, 2011, p. 7).

Segundo a autora, a educação pautada nesse paradigma é considerada “bancária”, como postula Paulo Freire (1987), em que o professor, o único detentor de conhecimento e de autoridade, deposita as informações e os conteúdos na cabeça do aluno. Enquanto o aluno, como um recipiente a ser preenchido, não tem nenhuma ingerência e sequer é considerado na dinâmica educacional. Com o fito de propor uma alternativa aos modelos de ensino pautados no paradigma educacional tradicional é que aparece o paradigma educacional emergente, do qual trataremos a seguir.

## **2.2 Paradigma Educacional Emergente**

O paradigma educacional emergente surge como uma ruptura do paradigma educacional tradicional, considerado racional, fragmentado e reducionista, produzindo, portanto, seres humanos divididos, dissociados de suas emoções e afetos. Segundo Moraes:

[...] a ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos (Moraes, 2011, p. 9).

Nesse sentido, começa-se a pensar em abordagens educacionais que busquem construir uma sociedade menos fragmentada, mais humana, ética, crítica, igualitária, que valorize a produção de conhecimento e não apenas a sua reprodução.

No contexto científico, Moraes (2011) aponta que foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência moderna que mencionamos na seção anterior. Em decorrência de descobertas científicas, como por exemplo, a Teoria da Relatividade e a Teoria Quântica, surgiu uma nova visão de mundo muito mais ampla, que tem como base o conhecimento não mais fragmentado, mas em redes. Para Moraes (2011, p. 12), “Nesta teia

interconexa constituída de conceitos, teorias e modelos, não há nada que seja mais fundamental ou primordial do que qualquer outra.”. Dessa forma, o conhecimento é pensado a partir de sua amplitude e sua complexidade, sem hierarquias, buscando uma compreensão mais integrada e contextualizada.

Assim, no século XX, começam a ser discutidas novas possibilidades de caminhos para se pensar e fazer educação. Segundo Fazenda (2008, p. 17).

Começa a aparecer uma epistemologia da alteridade, em que razão e sentimento se harmonizem, em que objetividade e subjetividade se complementem, em que corpo e intelecto convivam, em que ser e estar co-habitem, em que tempo e espaço se intersubjetivem.

Diante da necessidade de um novo olhar para o indivíduo e para a educação, é que surge o paradigma educacional emergente, que segundo Behrens e Rodrigues (2015) tem uma proposta inovadora que busca a indivisibilidade do ser humano.

Este novo paradigma traz a percepção de mundo complexo, local de interdependência entre todos os fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, sociais, culturais e psicológicos. Nesse sentido, a proposta é de que a educação olhe para o Ser, estimulando a reflexão e a criticidade do educando, por intermédio do diálogo e transcendendo as fronteiras disciplinares. Ainda no que diz respeito a esse paradigma, Moraes (2011, p. 13) assevera:

É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações.

Como exemplo de abordagens no âmbito desse paradigma educacional emergente, Behrens e Rodrigues (2015) classificam da seguinte forma: a sistêmica ou holística, a progressista e o ensino com pesquisa.

De acordo com as autoras, a abordagem sistêmica ou holística tem como pretensão a superação do paradigma da fragmentação e busca a visão da totalidade. Para Petraglia (2001, p. 52 *apud* Behrens e Rodrigues, 2015, p. 57),

Ainda que a concepção holística perceba o detalhe no todo e o todo em cada detalhe, entendemos que valoriza mais o todo, desconsiderando a singularidade das partes. As partes jamais serão excluídas do processo, no entanto buscar-se-á sempre trabalhar a partir do todo.



Nesta perspectiva, a educação passa a se preocupar em formar seres humanos completos, pois segundo Morin (2001, p. 17) *apud* Behrens e Rodrigues (2015, p. 57), “[...] o ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”.

No que tange à abordagem progressista, o sujeito é o protagonista de sua educação e, portanto, constrói a sua própria história. Aluno e professor estão em relação linear, sem hierarquias, são, portanto, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, promovendo por intermédio do diálogo, a reflexão e a criticidade. A escola dessa abordagem, de acordo com as autoras, “[...] precisa oferecer diálogo que vise o enriquecimento em forma de troca” (Behrens e Rodrigues, 2015, p. 58).

Por sua vez, no ensino com pesquisa, é proposto repensar a prática pedagógica, desafiando a escola a ser um ambiente mais inovador e transformador. Para Behrens e Rodrigues:

[...] o professor deve despertar em seu aluno a vontade de aprender, deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Busca um trabalho coletivo e torna o aluno corresponsável pelo seu aprendizado. O aluno é sem dúvidas o sujeito do processo e procura desenvolver neste, o espírito de investigação, autonomia, criticidade para que assim possa aprender a produzir conhecimento (Behrens; Rodrigues, 2015, p. 59).

Vale ressaltar que a pesquisa a ser produzida deve proporcionar ao aluno um conhecimento crítico e reflexivo, exigindo, desse modo, uma nova mentalidade, uma nova postura do professor, concebendo o educando como parceiro na produção de conhecimento.

Segundo Behrens e Rodrigues (2015), as abordagens mencionadas acima, pautadas no paradigma emergente, são possibilidades, caminhos para a transformação da educação, cuja preocupação deve ser em formar um sujeito crítico, reflexivo, justo e consciente.

Ainda no que tange ao paradigma educacional emergente, tem-se a interdisciplinaridade como proposta metodológica, que surge como um movimento contemporâneo e se coloca como uma possibilidade de estudo transversal, numa perspectiva dialógica e de confluência entre várias áreas do saber, conforme veremos a seguir.

### **2.3 Interdisciplinaridade: origem e conceitos**

As discussões acerca da interdisciplinaridade são variadas e geralmente destacam-se a partir de dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico. O primeiro campo orienta a sua compreensão e a sua significação e contempla



como categorias de estudo “o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade.” (Thiesen, 2008, p. 545). O segundo campo orienta a ação interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem e contempla fundamentalmente questões relacionadas à natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

No que tange à sua origem, Fazenda (2008) aponta que a interdisciplinaridade surgiu na Europa, sobretudo na França e na Itália, em meados da década de 60 do século XX, em um momento marcado por movimentos estudantis reivindicando um ensino que levasse em conta os aspectos de ordem social, política e econômica. Em que pese alguns autores considerarem-na inicialmente uma espécie de panaceia para assegurar a evolução da educação universitária, Fazenda (2008) aponta que esta acabou por mostrar-se uma episteme capaz de promover a integração do conhecimento de diferentes áreas.

Como um enfoque teórico-metodológico, a interdisciplinaridade surge na segunda metade do século XX, em resposta a uma necessidade verificada especialmente nos campos das ciências humanas e da educação: a de “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo do início da modernidade.” (Thiesen, 2008, p. 546).

De acordo com Fazenda (2008), a primeira produção significativa no Brasil sobre interdisciplinaridade é de autoria do filósofo Hilton Japiassú, na obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, publicada em 1976, considerada a precursora dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil. No âmbito internacional, as produções seminais acerca da interdisciplinaridade foram de Gusdorf (1967) e de Piaget (1973), ambas as obras voltadas para a área da epistemologia.

Segundo Japiassú (1976), a interdisciplinaridade se apresenta como uma oposição sistemática ao paradigma conservador do saber e postula que:

A interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas (Japiassú, 1976, p. 54).

Japiassú (1976) assevera que, para estabelecer o sentido do termo interdisciplinar, é necessário, *a priori*, compreender o que se entende por disciplina. Para Japiassú (1976):

[...] o que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa



área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias (Japiassú, 1976, p. 61).

À vista disso, falar sobre interdisciplinaridade é abordar a interação entre disciplinas - ciências - ou áreas do saber. Contudo, essa interação pode acontecer em níveis variados de complexidade. Por isso, faz-se necessário explicitar, ainda que de maneira sucinta, os termos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, os quais representam, em linhas gerais, os graus sucessivos de cooperação e de coordenação entre disciplinas. Vejamos a seguir a conceituação desses termos, baseados nas definições de Hilton Japiassú (1976), a partir de uma adaptação dos conceitos propostos por Jantsch (1972).

A multidisciplinaridade consiste em uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem que as relações que possam existir entre elas apareçam. Para Japiassú, esse termo só evoca uma "[...] simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado" (Japiassú, 1976, p. 72).

A pluridisciplinaridade consiste em uma justaposição de disciplinas que estão geralmente situadas no mesmo nível hierárquico e agrupadas, de modo que as relações existentes entre elas apareçam. Contudo, apesar de haver cooperação entre as disciplinas, não há coordenação. Segundo Japiassú (1976, p. 72),

Tanto o multi- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, certos "módulos disciplinares", sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa a construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa a construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação (Japiassú, 1976, p. 72).

A interdisciplinaridade, que representa o terceiro grau de interação entre disciplinas, se caracteriza, segundo Japiassú (1976), pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Segundo o autor, há dois níveis e objetivos múltiplos, além da presença de uma coordenação hierárquica.

A transdisciplinaridade representa a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovador, sobre a base de uma axiomática geral. De acordo com Nicolescu (1999, p. 16, grifos do autor),

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é o conhecimento. está ao mesmo tempo entre e através das disciplinas e tem o objetivo de compreender o mundo.

Vale ressaltar que, embora tenhamos feito uma definição do termo interdisciplinaridade no que concerne ao grau de interação entre disciplinas ou ciências, como postula Japiassú (1976), esse termo simboliza muito mais, pois trata-se de uma epistemologia e de uma metodologia.

Segundo Japiassú (1976), a interdisciplinaridade, além de um conceito teórico, isto é, uma episteme ou uma metodologia, parece impor-se, cada vez mais, como uma prática:

Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gasto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros (Japiassú, 1976, p. 82).

Assim, para que seja possível uma melhor compreensão da realidade, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser aprimorado não somente com métodos interdisciplinares, mas também com práticas interdisciplinares. Dito de outro modo, a compreensão da realidade por intermédio de um conhecimento holístico requer dos pesquisadores metodologias e condutas interdisciplinares.

De acordo com Fazenda (2008), a implementação da interdisciplinaridade no cenário educacional brasileiro ocorreu a partir do seguinte movimento: em 1970 houve a procura para uma definição do termo; em 1980 ocorreu a tentativa de estabelecer um método que contemplasse a interdisciplinaridade; e, em 1990, tem-se o período de construção de uma teoria sobre a interdisciplinaridade.

Vale ponderar que, embora haja todo esse movimento percorrido, desde as discussões iniciais a respeito do conceito da palavra, na década de 1970, até

a sua inserção na base legal, a partir dos documentos oficiais orientadores da educação nacional, na década de 1990, a interdisciplinaridade, seja como conceito, como método ou, ainda, como postura, ainda não é consenso entre professores, pesquisadores e gestores. Há uma certa resistência entre os profissionais que se esquivam ao conhecer algo como inovador ou diferente daquilo que já está posto.

### **3 Metodologia**

Para a realização deste artigo, utilizamos a abordagem de cunho qualitativo, do tipo bibliográfico e documental. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa é entendida como aquela que acontece no mundo real com o objetivo de compreender, descrever, e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Conforme a autora, a pesquisa bibliográfica, entendida prioritariamente como revisão de literatura, é parte essencial de qualquer modalidade de pesquisa. Nesta etapa, tem o propósito de compreender e sintetizar o que já foi produzido a respeito da temática e auxilia a fundamentar o problema de pesquisa para então seguir com as análises pretendidas. A escolha dessas abordagens justifica-se pelo objetivo de investigar como o conceito de interdisciplinaridade é operacionalizado no PPCL e analisar a contribuição dos elementos interdisciplinares na formação do profissional descrito no referido documento.

No que tange à análise documental, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso Letras Português - Habilitação em Língua Portuguesa - PPCL. O documento é de 2015 e encontra-se disponível em sua íntegra para consulta no site da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

A análise dos dados será conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, que possibilita interpretar os significados e implicações contidos no documento analisado. Essa abordagem é particularmente adequada para explorar como os elementos interdisciplinares são apresentados e operacionalizados no PPCL, permitindo também compreender a relação entre as diretrizes documentadas e a formação do perfil profissional esperado. Assim, a análise buscará identificar as estratégias pedagógicas e epistemológicas que sustentam a interdisciplinaridade, bem como as potencialidades de sua aplicação no desenvolvimento das competências descritas no perfil do egresso do curso.

Inicialmente, abordaremos qual a relevância de análise de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e depois passaremos à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – PPCL, com base em categorias previamente definidas alinhadas aos objetivos específicos deste artigo. Na primeira etapa será investigado como o conceito de interdisciplinaridade é explicitado nas diretrizes do documento, destacando-se os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam essa abordagem. Em seguida, será realizada uma análise do perfil do profissional, para verificarmos

qual paradigma educacional orienta a formação dos futuros professores da instituição. Dessa forma, buscaremos articular teoria e prática a fim de contribuir com uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da interdisciplinaridade na formação deste profissional.

#### 4 Resultados e Discussões

A título de esclarecimento, importa ressaltar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dispõe sobre o conjunto de diretrizes gerais que visam orientar a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, a administração acadêmica, as ementas, a bibliografia a ser utilizada e, ainda, o perfil profissional dos concluintes. Nesse sentido, a formulação e a construção do PPC devem seguir as orientações gerais constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC).

As orientações constantes nas DCNs possuem caráter norteador, de modo que as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem relativa autonomia para desenvolver as propostas de seus cursos de graduação, levando em conta as características sociais, culturais e econômicas de sua região. Além das DCNs, os PPCs também seguem as orientações curriculares contidas nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Por se tratar de um curso de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares que orientaram a construção do PPC que analisaremos foi a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. É válido salientar que esse documento, de caráter regulador e norteador, inclui a abordagem interdisciplinar como indicador para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação dos docentes, conforme pode ser observado nos seguintes trechos:

Como uma competência a ser considerada na construção do projeto político pedagógico: "As competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação **interdisciplinar**;" (grifo nosso); (Brasil, 2002, p. 3).

Como critério para a organização da matriz curricular em eixos articuladores: "eixo articulador entre disciplinaridade e *interdisciplinaridade*;" (grifo nosso); (Brasil, 2002, p. 5).

Como proposta metodológica: "Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva **interdisciplinar** (grifo nosso); (Brasil, 2002, p. 6).

Conforme pode-se observar, a interdisciplinaridade já figura no documento norteador como um princípio a ser requerido pelas instituições. Contudo, é importante ressaltar que, devido ao caráter flexível dessas diretrizes, o grau e os métodos de articulação entre as disciplinas para a produção de conhecimento, isto é, os níveis de interdisciplinaridade, ficam à cargo de cada instituição, para que estas possam elaborar seus próprios projetos pedagógicos de maneira inovadora, considerando as particularidades de sua realidade local.

Portanto, o PPC é um documento legal, que para além da sua obrigatoriedade de elaboração, rege as práticas pedagógicas de um curso de graduação em um caminho previamente estabelecido. Nesse sentido, “o Projeto Pedagógico de um curso encerra em si uma miríade de informações, com significados distintos, que revelam facetas diversas do processo formativo”. (Seixas *et al.*, 2013, p. 115).

Na medida em que os documentos norteadores do processo de ensino, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) abordem questões necessárias de maneira esclarecedora, tais informações auxiliam no trabalho dos professores em suas práticas. De acordo com Moraes (2011, p. 3),

Acreditamos na existência de um diálogo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem e as atividades pedagógicas desenvolvidas, pois toda formulação teórica traz consigo um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver.

Isso implica dizer que um documento regulador, como é o caso do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL) analisado, fornece subsídios para explorar como os elementos interdisciplinares são apresentados e operacionalizados, permitindo também compreender a relação entre as diretrizes documentadas e a formação do perfil profissional esperado para o curso de Letras da instituição. Inicialmente, é válido ressaltar que a menção ao termo interdisciplinaridade, incluindo as suas variantes (interdisciplinar e interdisciplinares), é realizada 28 vezes ao longo do documento. Isso nos parece um indicativo de que a interdisciplinaridade é considerada como um fator importante para a estruturação daquele curso.

Tendo em vista que a interdisciplinaridade se configura tanto como um pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), uma atitude (Fazenda, 1979), entre outros, que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, ela busca romper com o caráter de especialização e com a fragmentação dos saberes. Podemos observar a intenção de uma prática com visão interdisciplinar no excerto a seguir:

Compreende-se que o Estágio é mais um recurso que habilita o estudante, futuro educador, para o exercício profissional docente

nas áreas de atuação que envolvam o trabalho com a linguagem num campo **interdisciplinar**. Também se compreende que este seja um espaço de reconstrução de saberes, de revisão de concepções e métodos, de reafirmação de práticas e, finalmente, do diálogo com outras áreas do conhecimento (PPCL, 2015, p. 12, grifo nosso).

Nesse sentido, é possível observar, com base no trecho acima, que o PPCL considera que no momento da prática, como se configura o estágio supervisionado, o futuro educador terá contato com o seu campo de atuação, a linguagem, numa perspectiva interdisciplinar. Porém, como o documento não elucida de que maneira ocorreria a articulação desse campo interdisciplinar, não é possível verificar de forma clara como a interdisciplinaridade, sobretudo a partir do seu enfoque pedagógico, é empregada neste curso.

Notamos ainda, que no PPCL, a orientação é de que os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão sejam interdisciplinares, conforme podemos verificar nos trechos abaixo:

A Faculdade de Estudos da Linguagem, conforme orienta o Regulamento da Graduação, realiza de forma coletiva, no início de cada período letivo, o planejamento das atividades curriculares, quando cada professor responsável pela disciplina discute o programa e os planos de ensino elaborados, em consonância com as normas definidas na resolução que estabelece o currículo correspondente. Na oportunidade, **os docentes ainda apresentam os projetos interdisciplinares (ensino, pesquisa e extensão)** que foram aprovados pela Congregação e pelo Conselho do Campus para aquele ano letivo, e mostram a forma metodológica que pretendem desenvolver no projeto, e de que maneira vão inserir os alunos de graduação na prática de construção do conhecimento (PPCL, 2015, p. 25, grifo nosso).

Em cada bloco, ao **Projeto Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, são destinadas 70 horas, das quais 40 horas, às Atividades de Ensino e Extensão (PPCL, 2015, p. 37, grifo nosso).

Com base no exposto acima, apesar de o PPCL orientar que os projetos a serem desenvolvidos sejam interdisciplinares, não há como determinar, somente com a análise documental, se os projetos desenvolvidos no curso são interdisciplinares e, ainda, de que forma as diferentes áreas do saber são articuladas nas suas práticas. Desse modo, é possível observar somente que a interdisciplinaridade é um pré-requisito para a elaboração dos projetos do curso, mas não há como mensurar a forma e o grau de interdisciplinaridade que cada projeto possui.



Formosinho (2009) aponta que é papel da universidade, ao formar agentes de desenvolvimento humano, fomentar um espírito de pesquisa para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva. Nesse sentido, podemos identificar, no PPCL analisado, a menção em formar professores autônomos e reflexivos, conforme descrito no trecho abaixo:

Neste curso, **entendemos o aluno como construtor do seu conhecimento a partir da reflexão e indagação de sua prática**; e o professor-formador, como orientador, mediador do processo e um provocador de dúvidas, que organiza sistematicamente uma série gradual de situações observadas numa dada realidade. Como resultado, acreditamos na formação de um docente que se compreende como ser social, ativo, reflexivo, criativo e solidário, capaz de compreender e modificar sua realidade (PPCL, 2015, p. 09, grifo nosso).

Conforme o trecho anterior, é possível observar indícios de que a formação desses professores busca contemplar uma concepção de conhecimento que seja multifacetado, dialógico e globalizante, voltado para o ser e não somente para o fazer, acepções que estão na base do paradigma educacional emergente. Para a construção dessa perspectiva de aluno, o curso propõe a distribuição de atividades que obedeçam ao princípio interdisciplinar, a partir de projetos interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão. No que diz respeito à importância do desenvolvimento da autonomia profissional, alinhando saberes a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, Formosinho (2009) assevera que “[...] se os docentes universitários não investigam nas áreas em que ensinam, essa pesquisa dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos profissionais de desenvolvimento humano” (Formosinho, 2009, p. 24).

Embora seja uma característica da educação superior, que o ensino esteja vinculado à pesquisa e à extensão, nem sempre ocorrem melhorias nas práticas dos futuros professores, pois, sobretudo em instituições onde o paradigma tradicional domina, a pesquisa e a extensão podem estar afastadas das preocupações da *práxis* pedagógica. Portanto, o fato de a realização de ensino, pesquisa e extensão ser uma exigência, não é, necessariamente, um indicativo de que essas práticas poderão contribuir para a melhoria da atuação do profissional e de sua realidade.

Contudo, podemos observar no PPCL, ora analisado, que o curso busca realizar uma interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados em suas práticas. Como exemplo, tem-se o trecho abaixo sobre a política de extensão trabalhada no curso:

Enquanto estratégias de concretização de ações que tomem a extensão como o espaço de diálogo contínuo com as demais

atividades formativas do curso, os Projetos interdisciplinares – que devem acontecer a cada semestre, obrigatoriamente, envolvendo todos os docentes do curso - deverão destinar **10% da carga horária total de cada bloco do semestre a ações de extensão**, na forma de cursos, seminários, oficinas, minicursos, palestras, assessorias, reuniões, projetos de intervenção metodológica, projetos de ensino-aprendizagem etc., na escola de educação básica ou em outros espaços sociais que demandem a relação com o curso (PPCL, 2015, p. 19, grifo nosso)

Em que pese notarmos variadas menções à interdisciplinaridade no documento, bem como a ressalva de carga horária destinada ao longo dos semestres para a execução de projetos interdisciplinares, não foi possível observar, de que maneira isso seria colocado em prática. Os projetos, que contemplam a tríade pesquisa, ensino e extensão, obrigatória da educação pública superior brasileira, por si só, não são suficientes para demonstrar a implementação dos projetos e quais as características interdisciplinares eles têm.

No subtópico 'Perfil do profissional a ser formado', podemos identificar, como preocupação desse curso, a formação de um professor que, a partir da reflexão do seu contexto local, saiba propor melhorias, no que tange às especificidades da língua e da literatura, para a prática pedagógica realizada, conforme explanado no excerto a seguir:

O Curso deve oferecer uma formação que possibilite ao futuro professor analisar e avaliar mais adequadamente as questões linguísticas e literárias advindas de uma sociedade em transformação. Em se tratando da cidade de Marabá e região é preciso capacitar o profissional de Letras a refletir melhor sobre as especificidades da língua e da literatura, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo os fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica. Para isso é necessário que as diretrizes teóricas não se concentrem apenas no ensino da língua escrita, mas também no da falada. Quanto à literatura, é fundamental que o profissional a ser formado reflita sobre o diálogo entre a realidade regional e a universalidade (PPCL, 2015, p. 8).

Notamos, no trecho acima, a importância do aluno, futuro profissional da educação básica, ser também um pesquisador, tendo em vista que isso irá refletir nas possíveis pesquisas que ele poderá desenvolver no seu espaço escolar. Destaca-se ainda neste trecho, a necessidade deste futuro professor realizar pesquisa científica levando em conta não somente a língua padrão e/ou escrita, dita de prestígio, mas também suas variações, haja vista que essas contemplam a linguagem em seu funcionamento, possibilitando observar os

aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que constituem o ser humano e o modo como se expressa.

Formosinho (2009) postula que não acredita em um saber profissional a partir de uma justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado. Assim, para que haja a produção de conhecimento e não apenas a sua reprodução, é imprescindível uma análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo entre os pares. Nas palavras de Fazenda (2006, p. 43),

A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns.

Não é possível identificar no PPCL essa concepção epistemológica de interdisciplinaridade, pois seria necessário primeiramente uma reforma nos currículos educacionais para que essas transformações pudessem ser concretizadas nos cursos de graduação. A partir do documento analisado, é possível identificar, resquícios de um conhecimento fragmentado, herança do paradigma tradicional, como por exemplo a compartimentação das disciplinas e a maioria dos projetos denominados como interdisciplinares, possuírem apenas um coordenador, o que não é inesperado pois há uma dominância, construída historicamente, conforme já dito anteriormente desse modelo na educação brasileira.

No que diz respeito ao enfoque pedagógico da interdisciplinaridade, apesar de se observar que o termo é mencionado ao longo do documento, apenas a partir dessas pistas, não há como afirmar que o curso seja construído em bases interdisciplinares. Porém, há algumas indicações importantes, ainda que seja apenas como pensamento ideal, como algo a ser alcançado, que nos mostram algumas inspirações interdisciplinares. Por fim, é possível notar tímidos avanços, especialmente em relação à busca pela superação do conhecimento calcado no paradigma educacional tradicional, na medida em que se observa a preocupação da instituição em formar futuros professores e pesquisadores autônomos e como agentes transformadores da realidade. Isso é fundamental para perceber que, mesmo de maneira sutil, a educação começa a trilhar o caminho em direção a maiores benefícios à sociedade, ao meio ambiente e, conseqüentemente, globalmente mais responsável.

## 5 Considerações Finais

Conforme abordado ao longo deste trabalho, a realidade complexa na qual se vive exige um pensamento que seja abrangente, capaz de compreender essa realidade e produzir conhecimento nessa mesma amplitude. Nesse sentido,

a interdisciplinaridade, seja na produção e/ou na socialização do conhecimento na esfera educativa, urge como uma necessidade, uma vez que esta surge como uma proposta de integração e interação entre diferentes campos a fim de dar conta das mudanças complexas que abrangem não somente a área da educação, como também a economia, a política e a tecnologia.

A temática interdisciplinaridade, como episteme e metodologia, vem sendo discutida por vários autores, podendo-se afirmar que já existe um referencial teórico consistente. Ainda assim, algumas práticas docentes permanecem arraigadas ao modelo mecanicista e fragmentado de currículo. Nesse sentido, é de suma importância que os educadores possam conhecer e aplicar a interdisciplinaridade em suas práticas. Consideramos que essa mudança de atitude, em contraponto a uma abordagem educacional tradicional, precisa ocorrer especialmente na educação superior, tendo em vista que é nessa esfera que são formados os futuros profissionais da educação e que, ao terem contato com práticas pedagógicas interdisciplinares, poderão atuar da mesma forma e, por fim, quebrar o ciclo de ensino da abordagem conservadora.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa - PPCL, pudemos verificar indícios de que, nesse curso superior, há a intenção de promover a interdisciplinaridade, mas há poucas evidências, no âmbito restrito dos dados, quanto às estratégias e ao envolvimento da instituição, do corpo docente e do corpo discente, para torná-la uma prática concreta.

Cumpre-nos enfatizar que não é nossa intenção categorizar um documento e inscrevê-lo em alguma abordagem apenas para classificá-lo, mas proporcionar reflexões sobre como o modo de educar é abordado. Esperamos, a partir da análise do PPCL, dimensionar, de alguma forma, as consequências futuras da formação de professores de português no norte do país, haja vista que o modo como aprendem hoje irá reverberar por muito tempo em nossas escolas e poderá contribuir sobremaneira para a evolução ou estagnação da educação para o *ser* e não somente para o *fazer*.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC Minas**. Vol. N 1(2014), publicado em 25/03/2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233>. Acesso em: 15 mai. 24.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 jan. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de**



**Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 143-162, abr./jun. 2025.**

**Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena** (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan. 25.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 15ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano.** Disponível em: [\[https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_8\\_PAE.pdf\]](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf) Acesso em: 15 mai. 24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

GUSDORF, Georges. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1967.

JANTSCH, Erich. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTEL, Léo; BERGER, Guy; Asa BRIGGS; MICHAUD, Guy (ed.), **L'interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de recherche.** Paris: OCDE, 1972. p.98-125.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1999.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

SEIXAS, Pablo Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; SILVA, Suzany Gadelha.; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação**



**Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. de 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012>. Acesso em: 14 jan. 25.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v.3, n. 61, p.283-301, dezembro de 2003. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?format=pdf&lang=pt>]. Acesso em: 14 dez. 24.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>]. Acesso em: 15 mai. 24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa -PPCL**. Marabá, PA: Unifesspa, 2015. Disponível em: [<https://crca.unifesspa.edu.br/artigos-internos/332-ppc-curso-letras-l%C3%ADngua-portuguesa-lic-marab%C3%A11.html>] Acesso em: 15 mai. 24.

Recebido em: 28 de janeiro de 2025.  
Aceito em: 16 de maio de 2025.  
Publicado em: 25 de junho de 2025.