Revemop ISSN 2596-0245
Janeiro/Dezembro
2026 – Volume 8
e2026008, Páginas 1–17
10.33532/revemop.e2026008

Seção – Artigos

Produção textual escrita como competência formativa na Licenciatura em Matemática

Written Text Production as a Formative Competence in the Mathematics Licentiate Degree

Producción textual escrita como competencia formativa en la formación inicial del profesorado de Matemáticas

Carlesom dos Santos Piano[1] e Fernanda Cátia Bozelli[2]

Resumo

O estudo analisou como a produção textual escrita (PTE) é configurada como competência formativa na Licenciatura em Matemática da Unifesspa, campus Marabá, articulando prescrições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e concepções de professores formadores. Fundamentado em perspectivas sociointeracionistas da linguagem, compreende a escrita como prática social constitutiva da docência. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa documental e empírica, com leitura interpretativa do PPC e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que o documento normativo reconhece a escrita como competência, porém a operacionaliza sobretudo por meio de gêneros acadêmicos e momentos culminantes, com pouca explicitação de percursos longitudinais. As entrevistas confirmam disputas de sentido e apontam risco de redução burocrática, reforçando a necessidade de institucionalizar a PTE como eixo transversal contínuo na formação docente.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação Inicial. Licenciatura em Matemática. Produção Textual Escrita.

Abstract

The study analyzed how written textual production (WTP) is configured as a formative competence in the Licentiate Degree in Mathematics at Unifesspa, Marabá campus, by articulating prescriptions from the Pedagogical Course Project (PCP) and the conceptions of teacher educators. Grounded in sociointeractionist perspectives on language, the study understands writing as a social practice constitutive of teaching. Methodologically, it is a qualitative documentary and empirical research, based on an interpretive reading of the PCP and semi-structured interviews. The results indicate that the normative document recognizes writing as a competence; however, it operationalizes it mainly through academic genres and culminating moments, with little explicitness regarding longitudinal pathways. The interviews confirm disputes over meaning and point to the risk of bureaucratic reduction, reinforcing the need to institutionalize WTP as a continuous cross-cutting axis in teacher education.

Keywords: Mathematics Education. Initial Teacher Education. Licentiate Degree in Mathematics. Written Textual Production.

Resumen

El estudio analizó cómo la producción textual escrita (PTE) se configura como competencia formativa en la Licenciatura en Matemáticas de la Unifesspa (campus Marabá), articulando las prescripciones del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) y las concepciones de los profesores formadores. Fundamentado en perspectivas sociointeraccionistas del lenguaje, entiende la escritura como práctica social constitutiva de la docencia. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa documental y empírica, basada en una lectura interpretativa del PPC y en entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que el documento normativo reconoce la escritura como competencia, pero la operacionaliza principalmente mediante géneros académicos y momentos culminantes, con escasa explicitación de trayectorias longitudinales. Las entrevistas confirman disputas de sentido y señalan el riesgo de una reducción burocrática, reforzando la necesidad de institucionalizar la PTE como eje transversal continuo en la formación docente.

Palabras clave: Educación Matemática. Formación Inicial. Licenciatura en Matemáticas. Producción Textual Escrita.

[1] Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (UNESP), campus de Bauru/SP. Professor de Matemática na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: carlesom.piano@escola.seduc.pa.gov.br

[2] Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (UNESP), campus de Bauru/SP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia (FEIS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: fernanda.bozelli@unesp.br

OPEN ACCESS

1. Introdução

Quase como um prelúdio, evocam-se as reflexões que, nas últimas décadas, vêm tensionando os modos de compreender a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Em diferentes espaços acadêmicos, como aulas inaugurais, encontros científicos e debates no interior dos programas de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, tem-se reiterado a compreensão de que formar professores ultrapassa a transmissão de conteúdos específicos, exigindo a construção de saberes profissionais, a reflexão crítica sobre a docência e a constituição de uma identidade docente comprometida com os processos educativos (Fiorentini et al., 2016a; Fiorentini et al., 2016b).

Nesse horizonte, uma das discussões que tem ganhado espaço no campo da Educação Matemática diz respeito aos processos linguísticos que atravessam o ensino e a aprendizagem de Matemática. Pesquisas ancoradas em perspectivas socioculturais da aprendizagem têm problematizado a compreensão de que ensinar e aprender Matemática são processos constitutivamente mediados pela linguagem, entendida como prática de argumentação, significação, comunicação e produção de sentidos (Bronckart, 1999).

Nesse contexto, a linguagem deixa de ocupar um lugar secundário para assumir-se como um dos aspectos centrais nos processos formativos, uma vez que é por meio dela que as pessoas produzem significados, organizam o pensamento matemático, argumentam, explicam e comunicam ideias. É nesse movimento que se insere a produção textual escrita (PTE), compreendida como competência linguística e formativa que participa da constituição do professor que ensina Matemática, ao favorecer a reflexão, a apropriação da comunicação e do discurso matemático, bem como a construção de um discurso profissional próprio no interior da formação inicial (Freitas, 2006).

No campo da Educação Matemática, a PTE historicamente esteve associada a funções instrumentais, vinculadas à avaliação, ao registro de atividades ou ao cumprimento de exigências acadêmicas (Barros, 2016). Tal compreensão contribuiu para que a escrita permanecesse, em muitos contextos formativos, à margem do projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática, dissociada de uma perspectiva que a reconheça como prática formativa e como competência profissional docente (Piano; Bozelli, 2025).

Contudo, ao considerar que o professor que ensina Matemática atua em múltiplas esferas discursivas, como a elaboração de planejamentos, registros avaliativos, produção de materiais didáticos e comunicação de ideias matemáticas, além da construção e da divulgação do conhecimento, torna-se evidente que a PTE ultrapassa a concepção de recurso auxiliar e integra o próprio exercício da docência e da constituição do professor que ensina Matemática.

A legislação educacional brasileira tem reiteradamente reconhecido a centralidade dos processos linguísticos na formação de professores, atribuindo à competência comunicativa, especialmente à capacidade de expressar-se, oralmente e por escrito, com clareza e precisão, um papel estruturante na constituição do perfil profissional do professor que ensina Matemática. Tal compreensão é reafirmada pela Resolução CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024), ao explicitar que a formação inicial deve assegurar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação escrita e oral como dimensões constitutivas da atuação pedagógica e da mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa diretriz atualiza e consolida orientações presentes em marcos normativos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares dos cursos de Matemática e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Isso evidencia a consolidação histórica da linguagem e, de modo particular, da escrita, como exigência formativa no âmbito das licenciaturas, ainda que sua materialização curricular não ocorra de forma homogênea.

Contudo, a presença da PTE nos documentos oficiais não garante sua efetiva institucionalização nos currículos. Embora as discussões sobre linguagem e formação docente tenham se ampliado no campo da Educação Matemática, ainda são pouco frequentes estudos que problematizem, de maneira mais articulada, como a produção textual escrita é assumida nos currículos das Licenciaturas em Matemática e significada pelos próprios professores formadores. Em muitas pesquisas, a escrita aparece vinculada a experiências pontuais, a determinados gêneros textuais ou a práticas específicas, permanecendo menos explorada a discussão sobre seu lugar na organização curricular e na formação do professor que ensina Matemática.

É nesse contexto que se insere a discussão apresentada neste artigo, derivada de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito de uma tese de doutorado, cujo foco recai sobre a produção textual escrita como dimensão formativa na Licenciatura em Matemática.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: Como a produção textual escrita é configurada como competência formativa na Licenciatura em Matemática, considerando as prescrições curriculares do PPC e as concepções dos professores formadores? Assim, o objetivo do estudo apresentado neste artigo foi analisar de que modo a produção textual escrita é configurada como competência formativa no currículo da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá, a partir das prescrições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das concepções atribuídas pelos professores formadores.

A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para o debate sobre a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática, ao problematizar os limites e as potencialidades da produção textual escrita como competência formativa. Ao evidenciar tensões entre prescrição curricular e concepções docentes, o artigo oferece subsídios para a reflexão sobre políticas formativas e práticas curriculares que reconheçam a PTE como dimensão estruturante da formação inicial, reafirmando seu papel na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, conscientes e socialmente comprometidas.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a compreensão da produção textual escrita como prática social e competência formativa. Na segunda, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. Na terceira, discutem-se os resultados produzidos a partir da análise do PPC e das entrevistas com os professores formadores. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais achados do estudo e suas implicações para a formação inicial de professores que ensinam Matemática.

2. Referencial teórico

Situar a PTE no interior da formação inicial do professor que ensina Matemática implica assumir uma concepção de linguagem que atravessa os processos formativos e reposiciona a escrita como dimensão constitutiva da docência. Nessa perspectiva, a PTE deixa de ser compreendida como exigência complementar e passa a ser analisada como competência formativa, implicada na constituição do tornar-se professor que ensina Matemática.

Para contextualizar a discussão, toma-se como referência as contribuições expressas em Piano (2026), pesquisa na qual, por meio de um estado do conhecimento, evidenciou como a PTE vem sendo significada, mobilizada e investigada nas produções acadêmicas do campo. Os resultados evidenciaram que a PTE tem ocupado espaço nas pesquisas em Educação Matemática, ainda que de modo não homogêneo, ora como recurso didático para favorecer a aprendizagem matemática, ora como prática formativa vinculada a dispositivos institucionais, ora como escrita reflexiva e narrativa da docência. Contudo, esse conjunto de pesquisas também revelou que a PTE tende a aparecer como prática intermitente, dependente de iniciativas pontuais, sem se consolidar como dimensão estruturante dos currículos.

Ancorada nesse panorama, o estudo aqui apresentado assume a perspectiva sociointeracionista da linguagem, segundo a qual a língua se constitui como prática social, histórica e interativa, produzida e ressignificada nas relações humanas. Essa concepção distancia-se de abordagens estruturalistas que reduzem a língua a um sistema formal de regras abstratas, reconhecendo que seu funcionamento se efetiva em práticas discursivas situadas, por meio das quais as pessoas constroem sentidos, organizam o pensamento e se constituem socialmente (Bronckart, 1999).

Nessa perspectiva, a linguagem não ocupa um lugar neutro nas atividades humanas, mas atua como elemento estruturante da vida social e cognitiva. A significação não é dada previamente, mas construída na interação, sendo atravessada por condições históricas, sociais, institucionais e ideológicas (Bronckart, 1999). No campo da Educação Matemática, diferentes estudos evidenciam que os processos de significação matemática são mediados pela linguagem, pela argumentação, pela explicação e pela comunicação de ideias (Sfard, 2008).

É nesse contexto que se compreende a atuação do professor em múltiplas esferas discursivas. Entende-se por esferas discursivas os contextos sociais e institucionais nos quais a linguagem organiza ações, produz sentidos e mobiliza papéis, finalidades e gêneros específicos (Bronckart, 1999). Essa noção reforça que a docência é uma prática discursiva e que a escrita participa ativamente de sua constituição.

A centralidade da linguagem se evidencia ainda ao considerar o texto como unidade básica da comunicação humana. Para Marcuschi (2008), o texto envolve intencionalidade, interlocução e condições de produção e circulação, podendo materializar-se tanto na modalidade oral quanto na escrita. Sua textualidade decorre de propriedades pragmáticas, discursivas e cognitivas, como coerência, coesão, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, que variam conforme os propósitos comunicativos e as práticas sociais em que se inserem.

Essa compreensão articula-se ao conceito de gênero textual, entendido como forma de ação linguística socialmente reconhecida e historicamente situada (Bronckart, 1999). Os gêneros organizam a comunicação e refletem as práticas sociais nas quais circulam. No contexto da formação inicial de professores, os gêneros mobilizados nos cursos de licenciatura expressam concepções de formação e influenciam os modos de compreender o ensino, a aprendizagem e o conhecimento.

É nesse cenário que a PTE se insere como prática social e constitutiva da formação docente (Piano; Bozelli, 2025). Na Licenciatura em Matemática, a PTE favorece a apropriação dos discursos acadêmico, científico e pedagógico e contribui para a construção de um discurso profissional próprio. Ao escrever sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático, o futuro professor organiza o pensamento pedagógico, reflete sobre a prática e desenvolve competências comunicativas indispensáveis à docência (Piano, 2026).

Compreendida como competência formativa e profissional, a PTE pode ser analisada a partir de dois eixos articulados. O primeiro refere-se à escrita como prática de reflexão, autoria e construção da identidade docente, mobilizando processos de autoanálise e ressignificação da experiência formativa. O segundo eixo diz respeito à escrita como prática discursiva vinculada ao ensino e à aprendizagem de Matemática, envolvendo explicitação conceitual, argumentação, comunicação de ideias e produção de narrativas matemáticas endossáveis em contextos escolares (Piano, 2026). Esses eixos se interpenetram, nos quais a escrita reflexiva mobiliza sentidos matemáticos, e a escrita matemática carrega dimensões formativas e identitárias ao convocar o futuro professor a posicionar-se e a construir autoria na linguagem profissional.

Apesar de reconhecida no discurso legal e pedagógico, a PTE ainda ocupa lugar secundário na formação inicial. Nogaro, Nogaro, Porto e Porto (2019) destacam que a histórica valorização da leitura em detrimento da escrita produz lacunas que se reproduzem nas licenciaturas, comprometendo a reflexão pedagógica e a comunicação do saber docente. Na Licenciatura em Matemática, essa fragilidade

se intensifica quando a escrita é percebida como tarefa complementar, dissociada das demandas do trabalho docente.

Ao defender a escrita como prática social, Kleiman (2013) contribui para deslocar a PTE de uma concepção técnica para uma compreensão dialógica, marcada por interação, autoria e circulação de sentidos. Escrever implica inserção em comunidades discursivas e diálogo com saberes acadêmicos, escolares e cotidianos. Quando articulada às especificidades da Matemática escolar, a PTE pode atuar como mediação didática, investigação da prática e elaboração de propostas pedagógicas.

Entretanto, a predominância da oralidade nos cursos de Matemática tende a invisibilizar o papel da escrita na construção do conhecimento e na ressignificação da experiência formativa. Parisotto (2011) alerta que essa tendência reforça a fragmentação entre saber matemático e saber pedagógico, ao limitar oportunidades de problematização, argumentação e planejamento. Nesse cenário, a ausência de práticas regulares de escrita pode gerar insegurança e resistência, levando os licenciandos a evitar a produção textual.

Nóvoa, Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012) ressaltam que o receio de escrever decorre da falta de incentivo e da ausência de uma cultura institucional da escrita. Sem vivenciar a PTE como competência formativa, futuros professores deixam de reconhecer que escrever é também forma de pensar e atribuir sentido ao vivido.

Machado (2008) aponta que não se produz conhecimento pedagógico sem o uso sistemático da escrita, e reforça que aprender a escrever exige práticas contínuas, situadas e significativas. Reconhecer a PTE como dimensão estruturante da formação docente implica assumir um compromisso institucional com a construção de uma cultura da escrita, transversal ao currículo, presente nas disciplinas, no estágio, na pesquisa e na extensão (Nogaro; Porto; Porto, 2019).

Promover a PTE na Licenciatura em Matemática significa escrever a partir da experiência com a Matemática e com a docência, produzindo discursos que articulem entendimento conceitual, mediação pedagógica e posicionamento profissional. Assim, formar professores é também formar pessoas que atuam socialmente por meio de texto, tais como planejamentos, registros, avaliações, relatos, explicações, argumentos e narrativas, próprios da profissão docente (Bronckart, 1999). Consolidar a PTE como prática longitudinal e institucionalizada constitui condição para uma formação mais reflexiva, investigativa e autoral, capaz de deslocar o futuro professor do lugar de reprodutor de prescrições para o de pessoa que pensa, escreve, significa e transforma.

3. Percurso metodológico

O estudo insere-se em pesquisa qualitativa, de natureza documental e empírica, com orientação interpretativa, derivada de tese de doutorado. A abordagem qualitativa permite interpretar concepções e processos formativos, compreendendo documentos curriculares e enunciações docentes como produções social e historicamente situadas, o que possibilita examinar tensões e deslocamentos entre currículo prescrito e práticas formativas (Flick, 2009).

O corpus do estudo foi constituído por duas fontes complementares, articulando o plano curricular-prescritivo e o plano das concepções formativas docentes: (i) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus Marabá, aprovado em 2024; e (ii) entrevistas semiestruturadas realizadas com três professores formadores do curso.

O PPC, elaborado à luz da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), vigente à época de sua construção, foi submetido a leitura integral e reiterada, com foco nos fundamentos da formação docente, objetivos do curso, perfil do egresso e competências previstas, especialmente as comunicativas.

Consideraram-se menções explícitas à produção textual escrita — como escrita, produção textual, comunicação escrita, relatórios, registros — e menções implícitas, identificadas em enunciações que pressupõem práticas textuais no exercício da docência — sistematizar, elaborar, investigar, produzir materiais, registrar. Tal procedimento possibilitou examinar o lugar atribuído à PTE no currículo prescrito, distinguindo expectativas formativas declaradas de sua efetiva explicitação curricular.

No plano empírico, dez professores foram convidados, dos quais três aceitaram participar, configurando amostra por adesão voluntária, compatível com a abordagem qualitativa interpretativa (Flick, 2009). Os participantes atuam em diferentes núcleos do curso — Matemática, Educação Matemática e Educação —, o que possibilitou apreender concepções diversas sobre a PTE. Para garantia de anonimato, foram utilizados nomes fictícios: *Professor João, Professor Paulo e Professor André.*

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas mediante consentimento e transcritas integralmente. Embora o roteiro completo integre a pesquisa de doutorado que originou este artigo, neste recorte foram mobilizadas exclusivamente as questões 2 e 6, por dialogarem diretamente com o objetivo do estudo, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Questões da entrevista mobilizadas no artigo

Código	Questão
Q2	Entre as competências listadas no PPC, uma delas é "saber se comunicar por escrito com clareza e precisão". O que você entende por essa competência e de que modo ela tem orientado o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas sob sua docência?
Q6	Na sua visão como formador(a) de professores que ensinarão Matemática, em que medida a escrita cumpre um papel formativo e em que medida é exercitada como exigência burocrática prevista no PPC?

Fonte: Elaboração própria.

A constituição dos dados fundamentou-se na triangulação entre documento curricular e concepções docentes, permitindo interpretar sentidos atribuídos à produção textual escrita na formação inicial e analisar as tensões entre prescrição curricular e possíveis práticas formativas.

A análise dos dados foi conduzida segundo orientação qualitativa interpretativa (Flick, 2009), compreendendo a PTE como competência formativa situada, atravessada por concepções de formação docente e racionalidades curriculares. Não se buscou quantificar ocorrências, mas interpretar os sentidos atribuídos à produção textual escrita, considerando as tensões entre o currículo prescrito e as concepções dos professores formadores.

O processo analítico envolveu três movimentos articulados: (i) leitura aprofundada do PPC e das entrevistas; (ii) identificação de enunciados e núcleos de sentido relacionados à PTE; e (iii) organização interpretativa desses núcleos no interior da categoria analítica mobilizada neste artigo. A análise temática permitiu evidenciar convergências, deslocamentos e tensões entre prescrição curricular e concepções docentes.

Em diálogo com a compreensão de que os processos formativos não se reduzem a leituras normativas do currículo (Fiorentini; Lorenzato, 2006), construiu-se a matriz apresentada no Quadro 2, que explicita a articulação entre a categoria de análise, os aspectos examinados no PPC e as questões da entrevista mobilizadas.

Quadro 2 – Matriz de análise

Categoria de análise	Aspectos analisados no PPC	Foco das questões da entrevista
PTE como competência formativa: prescrições curriculares e concepções atribuídas pelos professores	i) Escrita como competência prescrita no PPC; ii) Escrita como dimensão formativa desejada; iii) Escrita como constitutiva da identidade profissional docente.	Q2: Mobilização da competência escrita no planejamento das disciplinas; Q6: Escrita como prática formativa ou exigência burocrática no PPC.

Fonte: Elaboração própria.

Essa articulação orienta a análise apresentada na seção seguinte, na qual se discutem os modos pelos quais a produção textual escrita é configurada como competência formativa, ou reduzida a exigência burocrática, no contexto investigado.

O estudo observou os princípios éticos das Ciências Humanas e Sociais. A análise documental envolveu documento institucional de domínio público, não exigindo submissão ao Comitê de Ética, conforme a Resolução CNS n. 510/2016 (Brasil, 2016), embora tenha sido conduzida com rigor interpretativo (Gil, 2008).

As entrevistas foram realizadas com aprovação de Comitê de Ética e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando voluntariedade, anonimato e confidencialidade. A interpretação dos depoimentos considerou-os como produções discursivas situadas, buscando problematizar tensionamentos formativos sem exposição individual dos participantes.

4. Resultados e discussões

Apresentam-se, nesta seção, os resultados do recorte analítico desenvolvido neste artigo, cujo foco incide sobre a produção textual escrita (PTE) como competência formativa na formação inicial do professor que ensina Matemática. A seção organiza-se a partir do eixo analítico PTE como competência formativa: prescrições curriculares e concepções atribuídas pelos professores, construído pela articulação entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as entrevistas com professores formadores.

Esse eixo orienta a leitura de dois movimentos complementares: (a) o plano curricular-prescritivo, no qual o PPC enuncia expectativas de formação docente e atribui lugar à PTE como competência formativa; e (b) o plano das concepções docentes, no qual os professores significam a escrita no cotidiano da licenciatura, evidenciando disputas de sentido e diferentes compreensões acerca de seu papel na constituição do professor que ensina Matemática.

4.1 PTE: prescrições curriculares e concepções atribuídas pelos professores

O campo empírico da pesquisa é o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá/PA, cuja origem está ligada ao processo de interiorização da educação superior na Amazônia e à criação da universidade em 2013. O curso se consolidou no campus de Marabá, inicialmente vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), desempenhando papel estratégico na formação de professores para o sul e sudeste do Pará, regiões marcadas por desigualdades educacionais e carência de professores qualificados.

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico do Curso destaca a necessidade de articular formação matemática, fundamentos pedagógicos e compromisso social, além de enfrentar desafios do ensino de Matemática por meio de metodologias contextualizadas e uso de tecnologias digitais. Entre as competências formativas previstas, destaca-se a competência comunicativa, especialmente a capacidade de expressão escrita, cuja efetivação depende de como a produção textual é incorporada e valorizada nas práticas formativas do curso.

A análise do PPC revela que a produção textual escrita ocupa um lugar simultaneamente reconhecido e pouco operacionalizado na proposta formativa da Licenciatura em Matemática da Unifesspa. O documento explicita a escrita como competência desejável e como exigência institucional, porém tende a vinculá-la prioritariamente a produtos acadêmicos formais, associados à pesquisa, à avaliação e à documentação do percurso formativo. Essa configuração evidencia uma dupla inscrição da escrita no currículo, na qual aparece como princípio formativo enunciado, mas se materializa predominantemente como produto a ser entregue, avaliado ou certificado.

Do ponto de vista normativo, o PPC explicita, entre as competências e habilidades do egresso, a exigência de que o licenciando tenha "capacidade de expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão" (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2024, p. 16). Tal formulação atribui à escrita estatuto de competência profissional e sugere seu caráter constitutivo na formação do professor que ensina Matemática. No entanto, embora reconhecida como competência estruturante, a escrita não é acompanhada, no texto do documento, por indicações mais detalhadas acerca de dispositivos curriculares, práticas sistemáticas ou estratégias pedagógicas que assegurem seu desenvolvimento longitudinal ao longo da licenciatura.

Essa tensão entre enunciação e operacionalização torna-se mais evidente quando se examina, de modo articulado, os diferentes elementos estruturantes do PPC. A escrita aparece associada às competências declaradas, aos instrumentos de avaliação, aos processos investigativos e à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, mas predominantemente no âmbito de produtos formais. Com vistas a evidenciar essa configuração, apresenta-se o Quadro 3, que sistematiza as principais referências à produção textual escrita no documento analisado.

Quadro 3 – Prescrições do PPC relacionadas à PTE

Dimensão no PPC	Trechos do documento
Competências e habilidades	"Ter capacidade de expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão." (p. 16)
Objetivos do curso	"Formar matemáticos pesquisadores, com sólida formação em educação matemática e matemática, os preparando para uma formação contínua e estudos de pós-graduação." (p. 15)
Avaliação	"Relatórios, pesquisas, prova escrita dissertativa, observação como instrumento de investigação, diário reflexivo, produção teórica." (p. 45)
TCC	"O TCC será elaborado em forma de monografia ou artigo completo [...] com avaliação incluindo apresentação oral em banca." (p. 24)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no Quadro 3, a escrita aparece de forma recorrente no PPC, especialmente vinculada à capacidade de expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão, à produção acadêmica e aos instrumentos formais de avaliação. Contudo, embora anunciada como competência do egresso, essa formulação não é acompanhada de indicações pedagógicas que explicitem como tal competência será desenvolvida ao longo do curso.

Nos objetivos, ao propor *formar matemáticos pesquisadores*, o documento associa implicitamente a escrita à dimensão acadêmico-científica e à continuidade dos estudos em pós-graduação, sem explicitar práticas pedagógicas, reflexivas ou didáticas diretamente articuladas à formação do professor que ensina Matemática. Nos processos avaliativos, a escrita é mobilizada por meio de relatórios, pesquisas, prova escrita dissertativa, diário reflexivo, produção teórica, assumindo predominantemente caráter instrumental e avaliativo.

A PTE adquire maior concretude no Trabalho de Conclusão de Curso, definido como oportunidade para "situações de investigação, reflexão e aprofundamento teórico e prático sobre a Matemática e/ou Ensino de Matemática" (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2024, p. 24), materializando-se como monografia ou artigo. Movimento similar ocorre no estágio supervisionado, estruturado em etapas que culminam na elaboração de artigo científico e relatório final, com submissão a eventos e periódicos. Desse modo, a PTE é reconhecida no currículo, mas concentrada em gêneros acadêmicos e momentos culminantes do percurso formativo, conforme sistematizado no Quadro 4.

Quadro 4 – PTE no estágio supervisionado segundo o PPC

Etapa do Estágio	Exigência de escrita
Planejamento e pesquisa	Elaboração de instrumentos (roteiros, entrevistas, questionários)
Sistematização	Relatórios parciais e de pesquisa
Avaliação e culminância	Artigo científico e relatório final de estágio
Divulgação	Submissão a eventos e periódicos

Fonte: Elaboração própria.

Embora essa arquitetura atribua à PTE centralidade no estágio, os gêneros priorizados são predominantemente acadêmicos, especialmente artigo e relatório, reforçando a associação da PTE a produtos formais e culminantes do percurso formativo. É nesse ponto que os dados das entrevistas ampliam a análise, ao evidenciar como os professores formadores significam a escrita para além do prescrito.

4.2 Análise das enunciações dos professores formadores

As enunciações produzidas pelos participantes permitem compreender como a produção textual escrita é significada, mobilizada e implementadas às práticas formativas no contexto da Licenciatura em Matemática. Dessa forma, a análise apresentada a seguir amplia o olhar investigativo ao revelar concepções, tensões e intencionalidades que nem sempre aparecem explicitamente nos documentos institucionais.

O *Professor João* compreende a PTE como prática estruturante da formação, afirmando que "*todo processo educativo está em grande parte ancorado na construção textual*". Para ele, a comunicação escrita "*é capaz de socializar saberes, construir novos saberes, transmitir informações*" e, mesmo em uma ciência exata, "*a Matemática não pode prescindir do pleno domínio da linguagem escrita e clara*". Tais enunciações tensionam uma visão estritamente instrumental da escrita e a reposicionam como dimensão constitutiva da própria produção e comunicação do conhecimento matemático, atribuindo à produção textual um papel relevante também na área da Matemática.

Com o intuito de sistematizar essas concepções, apresenta-se o Quadro 5, no qual se organizam as principais dimensões mobilizadas pelo *Professor João* ao tratar da escrita em sua prática e em relação ao PPC.

Quadro 5 – Concepções atribuídas à PTE — *Professor João*

Dimensão	Enunciações
Escrita como base formativa	"Todo processo educativo está em grande parte ancorado na construção textual."
Matemática e linguagem	"A Matemática [...] não pode prescindir do pleno domínio da linguagem escrita e clara."
Prática pedagógica	"Os discentes são levados a produzir artigos, relatos de experiência, relatórios, registros reflexivos e textos dissertativos."
Escrita no PPC	"No PPC a escrita está [...] na construção de relatórios e TCC."

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme apresentado no Quadro 5, a PTE é concebida como base formativa do processo educativo, entendida pelo *Professor João* como elemento estruturante da aprendizagem. Ao enfatizar a indissociabilidade entre conhecimento matemático e domínio da linguagem escrita, ele a reconhece como condição necessária à própria Matemática. No plano da prática pedagógica, afirma que os licenciandos são levados a produzir "*artigos, relatos de experiência, relatórios, registros reflexivos e textos dissertativos*" (Professor João, 2025).

A menção a artigos, relatos de experiência, relatórios, registros reflexivos e textos dissertativos evidencia a circulação de diferentes gêneros no processo formativo, reforçando a escrita como prática social, autoral e situada (Kleiman, 2013) e como meio de sistematização e reflexão da experiência docente

(Freitas, 2006). Tal diversidade aponta para a escrita como ação pedagógica e discursiva por meio da qual o licenciando organiza sentidos e se posiciona na própria formação (Bronckart, 1999).

Ao reconhecer que, no PPC, a escrita aparece formalmente vinculada à elaboração de relatórios e ao Trabalho de Conclusão de Curso, o professor evidencia seu caráter prescritivo e acadêmico, confirmando a tendência do currículo de situá-la como exigência burocrática e avaliativa, mais associada ao cumprimento de protocolos institucionais do que a uma prática transversal (Parisotto, 2011). Entretanto, ao mobilizar a escrita como espaço de reflexão e acompanhamento formativo, o *Professor João* tensiona essa delimitação, aproximando-se da compreensão da PTE como prática processual e constitutiva da formação docente (Freitas, 2006), evidenciando que a ação do formador pode ampliar o lugar restrito atribuído à escrita no documento curricular. Esse deslocamento evidencia que, embora o PPC atribua à escrita um lugar restrito, a ação do professor formador pode ampliá-lo, ressignificando a escrita para além de sua função burocrática e avaliativa.

O *Professor Paulo*, por sua vez, atribui à escrita uma concepção vinculada à organização lógica do pensamento. Para ele, escrever significa estruturar ideias, introduzir um problema, desenvolver a resolução e concluir o raciocínio, estabelecendo analogia direta entre escrita textual e resolução de problemas matemáticos. Essa aproximação revela uma concepção alinhada à racionalidade das Ciências Exatas, na qual o texto é compreendido como encadeamento lógico similar ao percurso matemático.

Com o intuito de explicitar essas concepções, apresenta-se o Quadro 6.

Quadro 6 – Concepções atribuídas à PTE — *Professor Paulo*

Dimensão	Enunciações
Escrita e lógica	"A escrita é ver como a pessoa organiza as suas ideias."
Escrita e Matemática	"Resolver um problema é igual escrever um texto."
Lacuna formativa	"Na graduação [...] a questão escrita mesmo, textual, eu era muito fraco."
Escrita como base social	"A produção textual está na essência da nossa formação social."

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme apresentado no Quadro 6, a PTE é concebida, inicialmente, como expressão da organização das ideias e indicador da clareza do pensamento. Ao afirmar que "*resolver um problema é igual escrever um texto*", o *Professor Paulo* estabelece uma associação direta entre escrita e procedimentos lógico-matemáticos, aproximando-a de um modelo argumentativo-linear típico da Matemática e da Física, áreas nas quais atua.

Essa compreensão reforça a escrita como instrumento de ordenação do raciocínio e explicitação de procedimentos, fortemente vinculada ao formalismo dessas áreas. Nesse enquadramento, a produção textual tende a funcionar como suporte de sistematização conceitual, com menor incidência sobre sua dimensão reflexiva e formativa mais ampla, aspecto problematizado por Nogaro, Nogaro, Porto e Porto (2019) e Antiqueira e Machado (2019).

Ao rememorar sua trajetória acadêmica, o *Professor Paulo* explicita, contudo, uma lacuna formativa ao afirmar que, apesar de dominar os conteúdos matemáticos, era "*muito fraco*" em produção textual na graduação. Tal reconhecimento tensiona a associação entre domínio lógico e competência escrita, evidenciando que a formação inicial não assegurou práticas contínuas e sistematizadas de escrita. Embora o *Professor Paulo* reconheça que "*a produção textual está na essência da nossa formação social*", essa compreensão não se materializou de modo consistente na sua formação inicial, ou seja, na licenciatura, sendo deslocada para a pós-graduação, em que afirma ter começado a desenvolver tal competência. O depoimento indica, assim, um ponto crítico da análise, ou seja, ao privilegiar a escrita como expressão da lógica, a formação inicial do *Professor Paulo* pouco explorou sua dimensão pedagógica e discursiva, reforçando a hipótese da fragilidade das práticas sistematizadas de PTE na formação inicial do professor que ensina Matemática.

O *Professor André* associa a escrita à formação contínua, à inserção acadêmica e ao reconhecimento profissional do licenciando. Para ele, possibilitar que o licenciando escreva para publicação e apresentação em eventos gera um sentimento de cumprimento do papel formador, pois evidencia a autoria e a apropriação do discurso matemático, acadêmico e pedagógico. Ao destacar o relatório de estágio como marco formativo, o professor enfatiza a PTE como espaço de articulação entre discurso oral e escrito, sinalizando um avanço no processo de formação docente.

Para explicitar as concepções atribuídas à PTE pelo *Professor André*, organizou-se o Quadro 7, que sistematiza as principais dimensões mobilizadas em seus enunciados.

Quadro 7 – Concepções atribuídas à PTE — *Professor André*

Dimensão	Enunciações
Escrita e autoria	"Possibilitar ao aluno a escrita para publicar [...] dá um sentimento de cumprir o papel de formador."
Escrita e teoria	"Escrever é com aporte teórico. Senão fica no achismo."
Estágio e escrita	"O relatório [...] mostra que ele consegue aliar o discurso oral ao escrito."
Escrita e trajetória profissional	"Possibilita galgar um mestrado e futuramente um doutorado."

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme apresentado no Quadro 7, a escrita é compreendida, inicialmente, como prática de autoria e legitimação acadêmica, ao ser vinculada à publicação, à participação em eventos e à circulação do conhecimento produzido pelo licenciando. Nesse sentido, a PTE aparece como dispositivo de reconhecimento simbólico e institucional, capaz de inserir o futuro professor nos espaços formais da produção científica, aspecto já apontado como formativo por Machado (2008) e por Nóvoa, Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012), ao destacarem a escrita como mediação para a autoria e para a constituição da trajetória acadêmica-docente.

Ao afirmar que para "*escrever é com aporte teórico. Senão fica no achismo*", o *Professor André* reforça uma concepção de escrita ancorada na racionalidade científica e na normatividade acadêmica, evidenciando a valorização do rigor teórico como condição para a produção textual. Se, por um lado, essa perspectiva contribui para evitar produções superficiais, por outro, pode circunscrever a escrita a formatos acadêmicos específicos. Ao restringir sua legitimidade aos critérios de validação científica e ao aporte teórico formal, consolida-se um padrão reconhecido institucionalmente, mas reduz-se a pluralidade de práticas de escrita com potencial formativo, sobretudo aquelas voltadas à reflexão pedagógica e à elaboração da experiência docente (Freitas; Fiorentini, 2008).

No que se refere ao estágio supervisionado, o *Professor André* destaca que o relatório é evidência de maturidade formativa, pois permite ao licenciando "*aliar o discurso oral ao escrito*". Tal compreensão amplia o sentido da escrita ao reconhecê-la como elemento articulador de diferentes modos de dizer e compreender a prática docente, aproximando-se de uma concepção mais integradora do processo formativo. Entretanto, ao associar explicitamente a escrita à possibilidade de "*galgar um mestrado e futuramente um doutorado*" e de "*concorrerem fortemente aos editais, aos concursos, às seleções externas após concluir o curso*" o *Professor André*, 2025 atribui um sentido prospectivo e acadêmico, projetando sua centralidade sobretudo para além da licenciatura.

Desse modo, as enunciações do *Professor André* revelam uma concepção simultaneamente valorizada e seletiva da PTE, valorizada por seu papel na autoria, na formação continuada e no reconhecimento profissional; seletiva por estar associada prioritariamente à inserção acadêmica e à pós-graduação. Essa configuração reforça a necessidade de problematizar o lugar da PTE na licenciatura, não somente como preparação para trajetórias futuras, mas como dimensão formativa constitutiva do professor que ensina Matemática desde a formação inicial.

4.3 Discussão

Em síntese, no plano documental, o PPC estabelece a escrita como competência ao definir, entre as habilidades do egresso, a "*capacidade de expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão*". Contudo, ao detalhar onde essa competência se concretiza, o texto a ancora principalmente em produtos acadêmicos e avaliativos, tais como, TCC em forma de monografia ou artigo completo, relatórios de estágio e artigo científico ao final do percurso, além de instrumentos como relatórios, pesquisas, prova escrita dissertativa, diário reflexivo, produção teórica. Desse modo, a PTE é prevista como eixo transversal, mas operacionalizada, sobretudo, em momentos culminantes e em gêneros historicamente legitimados na universidade.

As entrevistas corroboram e complexificam esse achado. O *Professor João* sustenta a PTE como base do processo educativo e reconhece o modo como ela aparece no PPC, produzindo uma convergência entre prescrição e prática, no qual a escrita é defendida como formativa, mas ganha visibilidade principalmente quando assume a forma de produto acadêmico. O *Professor Paulo*, ao associar clareza e precisão à organização lógica do pensamento matemático, explicita uma lacuna formativa ao admitir que, na graduação, dominava a "*formalidade matemática*", mas era "*muito fraco em termos de produção textual*", além de reconhecer que utiliza pouco aspectos da produção textual mais geral em sua prática. Já o *Professor André* atribui à PTE um sentido formativo e identitário, ligado à autoria e à legitimação acadêmica, mas também explicita a ambivalência institucional em "*ela é uma exigência burocrática. Mas [...] a possibilidade de expressar efetivamente o pensamento*".

A triangulação entre documento e entrevistas indica que o PPC não silencia a escrita, mas a prescreve como competência e a materializa em dispositivos curriculares. Entretanto, ao privilegiar gêneros acadêmicos e momentos culminantes, tende a deixar em aberto como a escrita será construída como prática contínua, situada e profissional ao longo da formação. Os professores, por perspectivas distintas, reconhecem sua relevância, como base do processo educativo, como organização do raciocínio matemático e como autoria acadêmico-profissional, mas também admitem que, na ausência de um percurso sistemático de práticas e gêneros formativos, ela pode reduzir-se à exigência burocrática.

As implicações dessa categoria conduzem à necessidade de aprofundar a análise no nível do currículo vivido, examinando como as prescrições do PPC se materializam, ou não, nas disciplinas e práticas pedagógicas da Licenciatura. Se, no plano normativo, a escrita é competência e requisito formativo, e se, no plano das concepções, é reconhecida como dimensão relevante, torna-se essencial investigar se permanece concentrada em componentes específicos ou se se configura como eixo transversal que contribui continuamente para a constituição do licenciando como pessoa da docência.

Nesse sentido, torna-se pertinente organizar, de forma articulada, os elementos evidenciados na análise documental e nas entrevistas. O Quadro 8 busca explicitar as convergências e tensões identificadas entre o plano prescritivo do PPC e os sentidos atribuídos à produção textual escrita pelos professores formadores, evidenciando os deslocamentos que emergem dessa triangulação.

A sistematização apresentada no Quadro 8 permite afirmar que não há ausência de escrita no PPC, mas uma forma específica de presença. A produção textual escrita é reconhecida como competência e legitimada institucionalmente, sobretudo por meio de gêneros acadêmicos consolidados. Entretanto, a análise evidencia que sua materialização como prática formativa contínua permanece condicionada às escolhas docentes, às culturas avaliativas das disciplinas e aos espaços curriculares em que os gêneros escritos são mobilizados.

Quadro 8 – Síntese da triangulação entre PPC e concepções docentes

Eixo de análise	PPC (prescrição)	Professores (concepções atribuídas)	Tensão identificada
Escrita como competência	Expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão.	Reconhecida como base formativa e organizadora do pensamento.	Competência declarada, mas pouco detalhada quanto aos modos de desenvolvimento.
Escrita como prática curricular	TCC, relatórios, artigo científico, instrumentos avaliativos.	Mobilizada conforme estilo e área de atuação docente.	Concentração em momentos culminantes e gêneros acadêmicos.
Escrita como dimensão formativa	Vinculada a produtos acadêmicos legitimados.	Vista como autoria, lógica, identidade e projeção profissional.	Risco de redução a exigência burocrática sem percurso sistemático.
Escrita e formação docente	Prevista no documento curricular.	Reconhecida como relevante, porém nem sempre explorada de modo contínuo.	Distância entre prescrição e prática transversal efetiva.

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, confirma-se que a PTE ocupa um lugar simultaneamente visível e tensionado na Licenciatura em Matemática, sendo visível porque é prescrita e exigida e tensionado porque sua consolidação como prática pedagógica transversal não está plenamente estruturada no documento curricular. Esse resultado reforça a necessidade de avançar da análise do currículo prescrito e das concepções atribuídas para o exame do currículo vivido, investigando como, e em que medida, a escrita se configura efetivamente como competência formativa do professor que ensina Matemática.

5. Considerações finais

O estudo apresentado neste artigo tomou como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a produção textual escrita (PTE) é configurada como competência formativa na Licenciatura em Matemática, considerando as prescrições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as concepções dos professores formadores? Em consonância com essa questão, o objetivo foi analisar de que modo a PTE é configurada como competência formativa no currículo da Licenciatura em Matemática da Unifesspa, campus Marabá, articulando o plano prescritivo do PPC às concepções atribuídas pelos professores do curso.

No plano documental, a análise evidenciou que o PPC reconhece formalmente a escrita como competência do egresso, especialmente ao enunciar a capacidade de expressar-se com clareza e precisão na modalidade escrita e oral, além de vinculá-la a práticas avaliativas, investigativas e ao Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, essa presença assume uma configuração específica em que a PTE é declarada como princípio formativo, mas pouco detalhada quanto a estratégias, percursos e dispositivos que assegurem seu desenvolvimento longitudinal. Quando materializada, aparece predominantemente associada a gêneros acadêmicos formais — artigo, monografia, relatório — e a momentos culminantes do percurso formativo, reforçando sua dimensão certificadora e avaliativa.

No plano das concepções docentes, as entrevistas confirmam e, ao mesmo tempo, tensionam o desenho curricular identificado no PPC. A produção textual escrita é compreendida como base do processo educativo e condição para a comunicação do conhecimento matemático, mas também aparece associada à organização lógica do pensamento, aproximando-se da racionalidade própria das ciências exatas. A triangulação entre documento e entrevistas indica, assim, que a PTE está presente, porém tensionada, ou seja, é enunciada como competência e materializada em dispositivos curriculares, mas ainda concentrada em gêneros acadêmicos e dependente de iniciativas docentes, sem se consolidar plenamente como prática transversal, contínua e profissionalizante.

Diante desse cenário, emergem proposições para consolidar a PTE como eixo transversal da formação inicial. Uma primeira consiste na explicitação, no próprio PPC, de um plano longitudinal de

escrita, com progressão articulada de gêneros, finalidades e níveis de complexidade ao longo do curso, deslocando a escrita do lugar de produto final para o de processo formativo contínuo. Outra proposição refere-se à integração sistemática da PTE às disciplinas do núcleo específico e pedagógico, garantindo que a escrita seja mobilizada como prática de explicitação conceitual, argumentação, reflexão didática e comunicação de ideias matemáticas. Recomenda-se ainda a criação de dispositivos institucionais de acompanhamento, como oficinas permanentes de escrita, rubricas formativas compartilhadas e espaços de devolutiva, contribuindo para a construção de uma cultura da escrita no curso.

Cabe destacar, ainda, que os resultados apresentados devem ser compreendidos à luz das condições específicas de produção da pesquisa. O estudo concentrou-se na análise de um único PPC e nas enunciações de três professores formadores, o que não permite generalizações amplas sobre os cursos de Licenciatura em Matemática. Contudo, mais do que produzir generalizações estatísticas, a pesquisa buscou construir interpretações analíticas sobre os sentidos atribuídos à produção textual escrita no contexto investigado. Além disso, embora o percurso analítico tenha se fundamentado em leitura interpretativa e triangulação entre documentos e entrevistas, reconhece-se que o detalhamento de determinados movimentos da análise pode ser aprofundado em trabalhos futuros, especialmente no que se refere aos critérios de construção dos núcleos de sentido e às formas de interpretação das enunciações docentes.

Por fim, o estudo abre caminhos para novas investigações. Destacam-se a necessidade de analisar o currículo vivido, examinando como a escrita é efetivamente mobilizada nas disciplinas; a realização de pesquisas de intervenção que implementem percursos transversais de escrita e avaliem seus efeitos na identidade e no conhecimento profissional; estudos sobre a articulação entre PTE e discurso matemático escolar; análises comparativas entre PPC de diferentes instituições; e investigações sobre a formação de formadores no que diz respeito ao ensino e à avaliação da escrita.

Ao evidenciar as tensões entre prescrição curricular e concepções docentes acerca da produção textual escrita, esta pesquisa contribui para o campo da Educação Matemática ao recolocar a linguagem — e, de modo específico, a PTE — no centro da formação inicial do professor que ensina Matemática. Ao problematizar a PTE não como recurso instrumental, mas como competência formativa constitutiva da identidade e da profissionalidade docente, o estudo amplia o debate sobre a organização curricular das licenciaturas. Assim, reforça-se a compreensão de que formar professores de Matemática é também formar sujeitos capazes de produzir, comunicar e transformar conhecimentos por meio da escrita, fortalecendo a produção de saberes no próprio interior da Educação Matemática.

Referências

BARROS, Márcia Alonso Tenório. **Processo de produção escrita de professores que ensinam Matemática em grupos de pesquisa**. 2016. f. 94. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Citado 1 vez na página 2.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Seção 1. Citado 1 vez na página 2.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 115–119, 23 dez. 2019. Seção 1. Citado 1 vez na página 5.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024. Seção 1. Citado 1 vez na página 2.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. Citado 7 vezes nas páginas 2, 4, 5, 10.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. Citado 1 vez na página 6.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Citado 3 vezes nas páginas 5, 6.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática**. 2006. f. 300. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Citado 3 vezes nas páginas 2, 10.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 63–82, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100012. Citado 1 vez na página 11.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Citado 1 vez na página 7.

KLEIMAN, Angela Bustos (ed.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 5, 9.

MACHADO, Antonio Pádua. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2008. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Citado 2 vezes nas páginas 5, 11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Citado 1 vez na página 4.

NOGARO, Arnaldo; PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira Porto. A produção escrita e a formação de professores. **Educação**, v. 44, p. 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984644430978. Citado 3 vezes nas páginas 4, 5, 10.

NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (ed.). **Sérgio Niza: escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 5, 11.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 13, n. 14, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v13i14.373. Citado 2 vezes nas páginas 5, 10.

PIANO, Carlesom dos Santos. **Produção textual escrita como dimensão formativa na Licenciatura em Matemática da Unifesspa**. 2026. f. 193. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru. Citado 3 vezes nas páginas 3, 4.

PIANO, Carlesom dos Santos; BOZELLI, Fernanda Cátia. Meanings and perceptions of undergraduate Mathematics students regarding written textual production as educational practice. **Educação Matemática Debate**, v. 9, n. 16, p. 1–20, 2025. DOI: 10.46551/emd.v9n16a24. Citado 2 vezes nas páginas 2, 4.

SFARD, Anna. **Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Citado 1 vez na página 4.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Marabá: Unifesspa, 2024. Citado 2 vezes na página 8.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 18/12/2025
Aprovado: 18/03/2026
Publicado: 01/04/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

PIANO, Carlesom dos Santos; BOZELL, Fernanda Cátia. Produção textual escrita como competência formativa na Licenciatura em Matemática. **Revemop**, Ouro Preto/MG, v. 8, e2026008, 2026. https://doi.org/10.33532/revemop.e2026008

Como citar esse artigo (APA)

Piano, C. dos S., & Bozell, F. C. (2026). Produção textual escrita como competência formativa na Licenciatura em Matemática. *Revemop*, *8*, e2026008. https://doi.org/10.33532/revemop.e2026008

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Introdução ou Considerações iniciais:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Referencial teórico:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Metodologia:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Análise de dados:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Discussão dos resultados:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Conclusão ou Considerações finais:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Referências:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Revisão do manuscrito:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli; **Aprovação da versão final publicada:** Carlesom dos Santos Piano, Fernanda Cátia Bozelli.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Disponibilidade de Dados

Os dados desta pesquisa não foram publicados em Repositório de Dados, mas os autores se comprometem a socializá-los caso o leitor tenha interesse.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revemop** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **Revemop** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou proces-samento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la, ou seja, qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto ***iThenticate*** da Turnitin, através do serviço ***Similarity Check da Crossref***.

Processo de Avaliação

Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***)

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editor em jefe

Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Editores Associados

Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisul
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Prof. Dr. José Fernandes da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais ((IFMG), Campus São João Evangelista, Minas Gerais, Brasil