

**Qualis A1**

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2025v27i5p256-284>

**Processos de (in)visibilização e construção de normalidades: relações de poder e constituição de pessoas com deficiência em livros didáticos de matemática**

**Processes of (in)visibility and the construction of normalities: power relations and the constitution of people with disabilities in mathematics textbooks**

**Procesos de (in)visibilización y construcción de normalidades: relaciones de poder y constitución de personas con discapacidad en libros de texto de matemáticas**

**Processus d'(in)visibilisation et construction des normalités : relations de pouvoir et constitution des personnes en situation de handicap dans les manuels de mathématiques**

Tatiane da Silva Alves<sup>1</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

<https://orcid.org/0000-0001-9295-1791>

José Wilson dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados  
Doutor em Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0002-7410-7252>

**Resumo**

Conforme descrito por Michel Foucault, as relações de poder se dão de modo econômico, buscando o melhor efeito por meio do menor esforço, aquele que encontra menor resistência. Este estudo parte dessas inquietações ao analisar e descrever práticas discursivas que emergem do livro didático de Matemática, instituindo uma forma específica de ser/conceber a pessoa com deficiência. O referencial teórico-metodológico ancora-se nos mecanismos de controle do discurso e nas relações entre saber e poder, assumindo a análise do discurso como ferramenta para interrogar os regimes de verdade que sustentam as configurações da deficiência no contexto educacional. Tomamos como material empírico a coleção *A Conquista da Matemática*, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os indícios que emergem do *corpus* analisado revelam uma construção imagética recorrente e restrita: a deficiência é figurada quase exclusivamente por pessoas cadeirantes e deficientes visuais (cego/baixa visão). Outras corporalidades são silenciadas. Mais ainda: a ausência de vínculo entre essas imagens e

---

<sup>1</sup> [tatianealves091320@gmail.com](mailto:tatianealves091320@gmail.com)

<sup>2</sup> [josewsantos@ufgd.edu.br](mailto:josewsantos@ufgd.edu.br)

as atividades pedagógicas revela uma inclusão que não chega a acontecer, uma presença marcada mais pela expectativa de cumprir um requisito do que por um engajamento com a diferença, evidenciando uma pseudo-integração das diferenças ao contexto pedagógico e social, operando mais como um gesto simbólico do que como uma prática efetivamente inclusiva. O que está em jogo, então, é menos o que se mostra e mais aquilo que se permite ver.

**Palavras-chave:** Educação matemática, Inclusão, Mecanismos de controle do discurso.

### Abstract

As described by Michel Foucault, power relations occur economically, seeking the best effect through the least effort, that which encounters the least resistance. This study arises from these concerns, as it analyzes and describes discursive practices that emerge from mathematics textbooks, instituting a specific way of being/conceiving the person with a disability. The theoretical-methodological framework is grounded in the mechanisms of discourse control and in the relationships between knowledge and power, adopting discourse analysis as a tool to interrogate the regimes of truth that sustain the configurations of disability within the educational context. We take as empirical material the collection *A Conquista da Matemática*, intended for the final years of elementary education. The evidence that emerges from the analyzed corpus reveals a recurring and limited imagetic construction: disability is depicted almost exclusively through wheelchair users and people with visual impairments (blindness or low vision). Other embodiments are silenced. Furthermore, the absence of a meaningful connection between these images and the pedagogical activities suggests an inclusion that never truly materializes, a presence shaped more by the need to fulfill a requirement than by genuine engagement with difference. This evidencing a pseudo-integration of differences into the pedagogical and social context, operating more as a symbolic gesture than as a truly inclusive practice. What is at stake, then, is less about what is shown and more about what is allowed to be seen.

**Keywords:** Mathematics Education, Inclusion, Mechanisms of discourse control.

### Resumen

¿Cómo se produce una imagen? Y más aún: ¿cómo se produce un sujeto? Este estudio parte de esas inquietudes al analizar y describir las prácticas discursivas que emergen del libro de texto de Matemáticas, instituyendo una forma específica de ser/concebir a la persona con discapacidad. El marco teórico-metodológico se ancla en los mecanismos de control del discurso y en las relaciones entre saber y poder, asumiendo el análisis del discurso como una

herramienta para interrogar los régímenes de verdad que sustentan las configuraciones de la discapacidad en el contexto educativo. Tomamos como material empírico la colección *A Conquista da Matemática*, destinada a los últimos años de la educación primaria. Las evidencias que emergen del corpus analizado revelan una construcción imagética recurrente y limitada: la discapacidad es representada casi exclusivamente por personas usuarias de sillas de ruedas y personas con discapacidad visual (ceguera o baja visión). Otras corporalidades son silenciadas. Más aún: la ausencia de vínculo entre estas imágenes y las actividades pedagógicas revela una inclusión que no llega a concretarse, una presencia marcada más por la expectativa de cumplir un requisito que por un compromiso real con la diferencia, lo que evidencia una pseudo-integración de las diferencias en el contexto pedagógico y social, operando más como un gesto simbólico que como una práctica verdaderamente inclusiva. Lo que está en juego, entonces, no es tanto lo que se muestra, sino aquello que se permite ver.

**Palabras clave:** Educación matemática, Inclusión, Mecanismos de control del discurso.

### Résumé

Comment se produit une image ? Et plus encore : comment se produit un sujet ? Cette étude part de ces interrogations en analysant et en décrivant les pratiques discursives qui émergent du manuel scolaire de mathématiques, instituant une manière spécifique d'être/concevoir la personne en situation de handicap. Le cadre théorique et méthodologique s'ancre dans les mécanismes de contrôle du discours et dans les relations entre savoir et pouvoir, adoptant l'analyse du discours comme outil pour interroger les régimes de vérité qui soutiennent les configurations du handicap dans le contexte éducatif. Nous avons pris comme matériau empirique la collection *A Conquista da Matemática*, destinée aux dernières années de l'enseignement fondamental. Les indices qui émergent du corpus analysé révèlent une construction imagétique récurrente et restreinte : le handicap est représenté presque exclusivement par des personnes en fauteuil roulant ou ayant une déficience visuelle (aveugles ou malvoyantes). D'autres corporalités sont réduites au silence. Plus encore : l'absence de lien entre ces images et les activités pédagogiques révèle une inclusion qui ne se réalise pas véritablement, une présence marquée davantage par l'exigence de remplir une condition que par un réel engagement envers la différence, ce qui traduit une pseudo-intégration des différences dans le contexte pédagogique et social, fonctionnant davantage comme un geste symbolique que comme une pratique réellement inclusive. Ce qui est en jeu, alors, ce n'est pas tant ce qui est montré, mais ce que l'on permet de voir.

**Mots-clés :** Éducation mathématique, Inclusion, Mécanismes de contrôle du discours.

## **Processos de (in)visibilização e construção de normalidades: relações de poder e constituição de pessoas com deficiência em livros didáticos de matemática**

A Educação Inclusiva desempenha um papel determinante na construção de uma sociedade na qual todas as pessoas possam ter igualdade de oportunidades e capacidade de exercício pleno de sua cidadania. Para alcançar esse objetivo, é fundamental fortalecer políticas públicas que garantam a implementação efetiva de processos de inclusão em todos os campos e níveis de ensino.

Tudo isso implica em uma revisão constante dos processos educativos, percorrendo desde a formação inicial e continuada de professores, a colaboração entre escolas, família e comunidade, e a disseminação de práticas inclusivas, até a produção e distribuição de materiais didáticos, compromissos que, uma vez assumidos, possibilitará a construção de uma sociedade mais equânime, que respeite/valorize a diversidade e ofereça condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de professores, estudantes e da sociedade em geral.

Esse movimento requer um conjunto amplo e complexo de ações, visto que apenas uma regulamentação oficial não é suficiente para assegurar um processo de inclusão, conforme explicita Pereira (2019). Contrariamente, o que vemos frequentemente são processos institucionais e regulações curriculares que, sob a pretensa bandeira da inclusão, instituem processos de normalização que tem como efeito o apagamento e/ou invisibilização das diferenças, sendo o livro didático um dos instrumentos (Mascarin & Santos, 2024).

Aliás, a mobilização de livros didáticos visando instituir um modo de conceber as pessoas não é uma característica exclusivamente nacional. Reportagem produzida em 13/02/2025 mostra como livros didáticos alemães descrevem crianças brasileiras “[...] O livro "ABC der Tiere" (ABC dos Animais, em português), da editora Mildenberger, descreve uma criança chamada Marco como alguém nascido no Rio de Janeiro e que "não vai à escola, busca restos de comida no lixo de manhã e quer ser jogador de futebol" (Bião, 2025, p. 1).

Mensagens como essa, objetivas ou subliminares, evidenciam o modo como os currículos brasileiros e estrangeiros atuam como manual de instrução para “ensinar a ver”, e incutem na mente de todos um modo de ser específico, classificando o que é importante ou verdadeiro, bem como o desimportante, relegado ao desprezo, esquecimento ou desconhecimento. Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9) reforçam nossa compreensão, e chamam atenção para o fato de que “[...] a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades [...] posições de sujeito subordinadas a um todo social”.

Desta forma, entendemos que seja fundamental que a escola esteja atenta a esses

processos de normalização que visam naturalizar as diferenças, de tal maneira que não mais a percebemos, sendo um dos instrumentos desse processo, o livro didático, pois ainda que compreendamos sua importância, não podemos negligenciar o modo como este instrumento movimenta um conjunto de práticas discursiva ou não, que instituem “[...] maneiras de ser e estar no mundo, permitindo que o indivíduo se compare, se meça, se enxergue, se espelhe, se adeque, se subjetive” (Neto, 2018, p. 4).

Essa reflexão torna-se ainda mais contundente quando articulada a evidências empíricas que revelam os efeitos concretos dessas dinâmicas na constituição subjetiva de sujeitos marcados pela diferença. Uma evidência sobre o modo como relações sociais constituem uma forma específica de ser sujeito em sociedade é explicitado em dados de pesquisa sobre o modo pessoas com deficiência (PCD) se percebem em sociedade, onde participantes demonstraram “[...] que sua autoimagem era claramente depreciativa e diretamente vinculada à percepção que "os outros" tinham a respeito deles; em outras palavras, demonstraram plena consciência do preconceito e estigmatização social de que eram vítimas” (Nunes *et al.*, p. 138).

É nesse contexto – que envolve o currículo, relações de poder e constituição de sujeitos – que propomos um olhar sobre o livro didático de matemática, uma vez que instituído pelo Estado, enquanto política pública, é aceito como portador de conhecimento científico – embora nas palavras de Bonafé (2013) ele entregue uma ciência fria – o livro didático de matemática ganha *status* de verdadeiro, e alinha-se “[...] às práticas, estratégias e tecnologias que o discurso faz circular, impondo uma verdade sobre o que deve, o que não deve, e o modo como algo deve ser dito [...] a fim de atender a essa ordem do discurso que o constitui (Candia & Santos, 2023, p. 14).

Dante desse contexto, nos propomos a investigar quais elementos, referenciais e/ou características da pessoa com deficiência são acentuados nos livros didáticos de matemática. Tal questão baliza nossa intenção de analisar e descrever práticas discursivas que emergem do livro didático de Matemática, instituindo uma forma específica de ser/conceber a pessoa com deficiência.

### Aportes Teóricos

Segundo Michel Foucault, o discurso pode ser comparado a um buraco negro que se multiplica, sugando e redirecionando sentidos. Nesse sentido, este artigo busca interrogar quais possibilidades de existência estão sendo absorvidas e quais são repelidas nas representações de pessoas com deficiência nos livros didáticos de matemática, uma vez que a estrutura discursiva presente na obra não apenas reflete, mas participaativamente da fabricação de subjetividades,

condicionando o modo como os estudantes percebem a deficiência e, consequentemente, como se relacionam com ela.

Tais subjetividades são produzidas de modo sutil e homeopático. Não se trata mais do domínio por meio da força, onde o suplício era visto como uma “[...] ação firme da justiça e, ao mesmo tempo, a exaltação da figura do soberano, e seus efeitos devem ficar cravados na memória dos “súditos” (Santos, 2021, p. 61).

Trata-se agora de um poder econômico, disciplinar, de controle da “alma” dos sujeitos, “[...] uma arte de formatar e distribuir os indivíduos em tempo e lugar determinado, hierarquizando-os em uma rede de relações [...]” (Santos, 2021, p. 66). Essa mesma disciplina que dociliza corpos e normaliza pode ser estendida não mais a um indivíduo, mas a toda uma população, produzindo a governamentalidade:

[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (Foucault, 2006, p. 286).

Todos esses elementos, essas formas de exercício de poder não são disjuntos, em maior ou menor grau, coexistem em diferentes ambientes, tendo, contudo um elemento comum, sua instituição por meio do discurso e produção da verdade, afinal, “[...] não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somo submetidos pelo poder à produção da verdade, e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (Foucault, 2016, p. 22).

É fato, portanto, que o poder tem como premissa a produção discursiva. Mas não se trata de um discurso qualquer, livre, independente e desprevensioso, produzindo efeitos e sujeitos por ordem do acaso, [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos cuja função é conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8), mas de um discurso “de verdade”, que possua “força” o suficiente para ser reconhecido como verdadeiro, o que implica na produção de mecanismos de controle do discurso.

Na obra *A Ordem do Discurso*, Foucault (2014) descreve os mecanismos mobilizados na produção e controle do discurso. Silva e Santos (2021, p. 5-6) sintetizam esses mecanismos caracterizando três grupos de mecanismos de controle do discurso, os:

[...] externos, compostos pela *interdição* – que tem a função de selecionar quem ou o que pode ser dito, afinal, [...] a *rejeição* – mecanismo que visa distinguir nos discursos aquilo que deve ser entendido como verdadeiro ou falso, válido ou inválido, legítimo ou ilegítimo; e a *vontade de verdade (oposição verdadeiro-falso)* – por meio da qual se evidencia o desejo de produzir e disseminar a “verdade” [...] Os mecanismos internos [...] *comentário* – à medida que certos textos ou discursos são comentados e reinterpretados continuamente, garantem que determinados discursos permaneçam relevantes e influentes; [...] *autoria* – determina uma identidade, posição e autoridade ao sujeito que fala, sendo fundamental para a aceitação do discurso; [...] *disciplinarização* – diz respeito à estrutura que determina a produção do saber e a circulação do discurso, definindo quem pode dizer algo e em que contexto pode ser dito. Mecanismos sociais de controle do discurso, [...] os *rituais de enunciação* – que determinam o rito, ou seja, o conjunto de formalidades e expectativas que regulam a maneira como o discurso é proferido, [...] as *sociedades do discurso* – grupos de indivíduos que se organizam em torno da produção e controle de discursos por meio de regras específicas para sua produção, distribuição e circulação [...] e, por último, a *apropriação social do discurso* – que se refere à maneira como certos discursos são apropriados por grupos sociais para exercer controle ou poder.

É certo que um indivíduo, corporação ou instituição não precisa necessariamente mobilizar todos esses mecanismos para tentar controlar os discursos, todavia, não há como adentrar nos ambientes de poder e produção da verdade, sem a habilidade de movimentá-los. Desta forma, compreender os caminhos pelos quais esses mecanismos percorrem, como são identificados, instituídos, (re)ativados e colocados, torna-se tarefa importante para compreender as relações saber-poder dispersas na sociedade, e particularmente nos currículos de matemática.

### **Identidade, diferença e processos de normalização: o olhar sobre o "outro"**

Ao abordar aspectos importantes que envolvem as relações sociais, Silva (1999) destaca a importância de disseminar vozes e visibilidade às identidades minoritárias e marginalizadas, o que está relacionado à forma como enxergamos o ‘outro’, aquele “‘outro’, o “diferente”, visto como depositário de todos os males, o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza seja do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (Duschatzky & Skliar, 2001, p. 124).

Essa reflexão nos leva a considerar a diferença presente na sociedade e como são percebidas e interpretadas, bem como a necessidade de uma inversão no olhar, de modo a superar estereótipos e preconceitos, e reconhecer nas diferenças a riqueza cultural de nosso país.

É preciso, porém, considerar que a diferença é estabelecida a partir de uma suposta igualdade, ou seja, de uma norma que institui o comum, o normal, e a partir dele o diferente, o anormal. Tal assunto é discutido amplamente por Michel Foucault em sua obra “Os Anormais”,

transcrição das aulas ministradas pelo filósofo no *Collège de France* em 1975, contudo se pudermos fazer uma síntese no que se refere à compreensão do sujeito nesse processo, podemos afirmar que a “anormalidade” “[...] decorre do distanciamento do sujeito em relação aos parâmetros definidos pela normalidade, ou seja, é construída cultural e socialmente pelos indivíduos/instituições que compõem a sociedade e produzida pela diferenciação ou contraste com aquilo que responde aos imperativos sociais” (Mascarin & Santos, 2024, p. 2).

Nesse contexto, a valorização das diferenças passa pelo enfrentamento aos processos de normalização, uma vez que toda “[...] norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (Foucault, 2010, p. 43), e institui-se “[...] a partir de uma multiplicidade de sujeições (da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)” (Foucault, 2002, p. 51-52).

Cabe ainda destacar que, em um tempo de travestismo discursivo e instabilidade, no qual conceitos como cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença são facilmente intercambiáveis, sem custo para aqueles que controlam as representações de certos grupos sociais (Duschatzky & Skliar, 2001), o professor e o campo científico, (entre outros) é instigado a um estado de atenção constante, a fim de compreender o modo como os currículos são atravessados por processos de normalização, relações de poder e interesses particulares, que entrelaçam quase que de modo inseparável, o público e o privado (Santos, 2021).

Vale lembrar que, conforme alerta Foucault (2011), o poder em si não é bom nem mau, afinal ele “[...] seria aceito se fosse inteiramente cínico? [...] aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto aos seus desejos, deixando uma parte intacta, mesmo reduzida de liberdade? (Foucault, 1988, p. 83). Em outras palavras, “[...] o poder difere da violência, pois enquanto esta é da ordem da privação e imposição, o poder é da ordem da sedução e do governo (Santos & Silva, 2021, p. 1277). Sob esse aspecto, somos coagidos, conduzidos, seduzidos por meio de relações de poder, a agir conforme se espera.

Essa observação reforça a importância de questionar e analisar os discursos em movimento nos currículos escolares, buscando uma compreensão mais crítica do modo como corpos são docilizados, governados a fim de instituir à sociedade uma identidade específica, onde cada fala, cada movimento possa ser medido, controlado, afinal, “[...] Em uma sociedade como a nossa [...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1999, p. 9).

Nesse contexto, o livro didático “[...] não pode ser um monstro que espalha sua verdade, que diz qualquer coisa a qualquer hora/tempo. Antes disso, deve ser um suporte às vontades de

verdade, a uma verdade construída socialmente nas relações de poder, tecida fio a fio, e colocadas a funcionar na cadeia produtiva (Santos, 2019, p. 149).

Tudo isso ressalta que é preciso ir além da visão linguística do discurso e o considerá-lo como uma prática que molda as relações de poder em uma determinada época, uma vez que este não se limita a transmitir informações, mas estabelece limites e regras sobre o que pode ser dito, quem pode falar e de que maneira, influenciando nossa compreensão e interpretação do mundo e constituindo um modo de ver ou ser sujeito em nossa sociedade, afinal, o discurso atua como “[...] prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala.” (Rago, 2009, p. 17).

Destarte, Foucault (1996) ressalta a intrínseca relação entre discurso e poder, chamando atenção ao fato de que certos discursos são privilegiados e legitimados pela sociedade, enquanto outros são silenciados. Tal fato é evidenciado por Santos e Silva (2019, p. 260), ao explicitarem o modo como a produção didática se ajusta a “[...] outros discursos nos jogos do poder; discurso este que coloca a constituição do livro de Matemática no jogo do verdadeiro e do falso, da alternância de discursos que regulam verdades aceitáveis e determinam o tipo de livro de Matemática com permissão para circular”.

É justamente sobre esse livro autorizado a circular que buscamos compreender quais discursos sobre a pessoa com deficiência ele coloca em movimento, possibilitando ajustar as estruturas sociais, bem como moldar percepções e práticas.

### **Percorso metodológico**

Nesta etapa, descrevemos o percurso de uma pesquisa qualitativa que, apoiada na análise do discurso na perspectiva foucaultiana, busca evidenciar o modo como os currículos escolares não apenas organizam, mas constituem uma forma de ser sujeito na atualidade, produzindo e delimitando certos modos de existência. Para tanto, analisamos imagens e atividades presentes no livro didático de matemática, fazendo emergir, do discurso que atravessa a obra, enunciados que reiteram um ideal de sujeito historicamente situado.

A proposta de análise qualitativa aqui assumida não parte da escuta direta de sujeitos empíricos, mas da problematização dos enunciados que compõem os textos e imagens do material didático, compreendendo-os como práticas discursivas que participam da fabricação de verdades, identidades e exclusões. Como destaca Revel (2005), o pensamento de Foucault não se oferece como um método rígido, mas como uma caixa de ferramentas conceituais que permite interrogar as condições de possibilidade dos discursos e os efeitos de poder que os atravessam. Assim, a investigação sobre o modo como os livros didáticos de matemática

contribuem para o controle e constituição da pessoa com deficiência, não se restringe a uma descrição formal ou temática dos conteúdos, mas opera como um gesto analítico de questionamento dos regimes de verdade que os sustentam, interrogando o que pode ser visível, dizível e pensável no interior desse campo discursivo.

Foucault (2014) nos lembra que os discursos são produzidos e colocados em circulação por meio de mecanismos de controle, de tal forma que ele não apenas descreve a realidade, mas a constrói e delimita. Sob essa perspectiva, a inclusão de determinadas imagens nos livros didáticos, bem como a ausência de outras, não podem ser vistas como um gesto neutro, inocente e despretensioso, mas evidências de como se dá a produção de um campo discursivo, no qual certos corpos, gestos ou instituições são legitimados como dignos de visibilidade, enquanto outros permanecerão silenciados, invisibilizados.

A partir desses parâmetros, caberá ao analista “[...] tratar os discursos não mais como um conjunto de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam” (Foucault *apud* Dreyfus & Rabinow, 2010, p. 82). Uma vez que o discurso é composto por enunciados – mecanismo de configuração social que produz e sustenta significados em um contexto cultural e histórico – torna-se imprescindível nessa pesquisa fazer emergir os enunciados presentes nos discursos que atravessam o livro didático de matemática, afinal, “[...] realizar uma análise do discurso é buscar por regularidades nas enunciações” (Pacheco & Silva, 2018, p. 2).

Nesse contexto, o discurso não surge espontaneamente, mas é moldado pelas condições sociais, históricas e discursivas que o cercam. Foucault (1996) evidencia que o poder não está separado do discurso, mas sim tecido em suas tramas, e que o conhecimento se constitui dentro dessas relações. Exemplo de seus efeitos na produção do livro didático de matemática foram apontados por Santos e Silva (2019, p. 269), ao ressaltarem que a obra atua como “[...] um suporte às vontades de verdade, a uma verdade construída socialmente nas relações de poder, tecida fio a fio, e colocadas a funcionar na cadeia produtiva”.

Ao tomarmos o livro didático de matemática como material empírico, reforçamos nosso compromisso com a análise foucaultiana, que não produz sua análise a partir de um poder central, que “[...] a partir de um ponto determinado, influencia as diferentes organizações sociais (análise descendente). Contrariamente, vislumbramos uma análise ascendente, partindo não do centro, mas da periferia, dos micropoderes, de suas formas mais regionais, onde estes se tornam capilares [...]” (Santos, 2021, p. 33).

Tais parâmetros orientaram a leitura flutuante de todas as coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023, examinando cada obra

na íntegra a fim de identificar a presença de imagens de pessoas com deficiência, o que nos possibilitou realizar uma contagem e comparação dessa quantidade entre as diferentes coleções. A partir desse primeiro movimento, tomamos como material de análise a coleção de livros didáticos de matemática "A Conquista da Matemática". Nossa escolha levou em conta o fato desta ser uma obra recente, e, portanto, nos possibilitar uma visão atualizada do campo editorial sobre a temática. Tal fato, aliado a sua maior quantidade de imagens de pessoas com deficiência em relação às demais obras do edital conforme já explicitado, justificou sua seleção para a pesquisa.

### Análise dos Dados

Iniciamos a análise com um levantamento da quantidade de imagens de pessoas sem e com deficiências presentes nos materiais didáticos, cujo resultado está disposto na Figura 1.

Figura 1.

*Quantidade de imagens de pessoas com deficiência presentes na coleção (Autores).*

ETAPA	PESSOAS SEM DEFICIÊNCIAS	PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	QUANTIDADE DE PESSOAS POR TIPOS DE DEFICIÊNCIAS
6º ano	81	4	2 pessoas cadeirantes 2 pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão)
7º ano	36	7	3 pessoas cadeirantes 4 pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão)
8º ano	34	4	1 pessoas cadeirantes 3 pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão)
9º ano	15	4	2 pessoas cadeirantes 2 pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão)
TOTAL	166	19	8 pessoas cadeirantes 11 pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão)

A análise da Figura 1 evidencia que, nos livros didáticos de Matemática examinados, 10,3% das imagens incluem pessoas com deficiência, percentual próximo ao apontado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao apontar que no Brasil, aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade possui algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% da população nessa faixa etária.

Da mesma forma, esse percentual também se aproxima ao que indica o Censo Escolar, ao apontar que de um total de 47,3 milhões de matrículas na educação básica no Brasil no ano

de 2024, 3,47 milhões pertenciam a alunos com algum tipo de deficiência, correspondendo a aproximadamente 7,3% do total.

Não estamos com isso afirmando que a editora busca esse alinhamento entre a configuração das imagens que incluem pessoas com deficiência nos livros didáticos analisados e os dados estatísticos oficiais que apontam essa população no Brasil, mas apenas chamando atenção para esse dado no mínimo curioso, o fato de que a coleção com o maior número de imagens de pessoas com deficiência apresente números bem próximos aos observados nos dados oficiais da população brasileira.

Uma vez que tal coincidência não foi confirmada junto a editora, não buscaremos aqui correr atrás de uma verdade escondida para trazê-la à luz, mas apenas analisar os discursos presentes naquilo que é dito (mostrado, evidenciado), o fato de que esses produzem efeitos na produção de verdades, podendo contribuir no processo de legitimação e/ou produção do “verdadeiro”, evidenciando modos de organizar e formas específicas de dar visibilidade à pessoa com deficiência. Estas e outras rationalidades não podem ser confundidas com justiça ou inclusão, mas como estratégia de reprodução de um regime de visibilidade que delimita quem pode aparecer, como e em que condições, mantendo certas presenças dentro de limites previamente definidos pelo ordem do discurso.

Até aqui chamamos atenção para dois pontos: 1- Esses números refletem um crescimento substancial de matrículas de pessoas com deficiência em relação ao ano 2022, quando foram contabilizados 2,56 milhões de estudantes nessa condição. Ou seja, em apenas um ano, o crescimento de matrículas desses estudantes aumentou 73,7%. Tal fato exige ainda mais atenção para compreender não somente como esse público vêm sendo recebido nas escolas, mas principalmente, de que modo os materiais didáticos contribuem para a sua constituição enquanto sujeito, instituindo um modo de conceberem a si mesmo, bem como de serem concebidos pelos demais estudantes com ou sem deficiência, uma vez que “[a]fixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (Elias & Scotson, 2000, p. 24). 2- É importante destacar que os dados sobre a população com deficiência no Brasil podem variar conforme a metodologia utilizada em diferentes pesquisas. Por exemplo, o Censo Demográfico de 2010 indicou que 23,9% da população brasileira possuía algum tipo de deficiência, o que correspondia a cerca de 45,6 milhões de pessoas na época. Portanto, ao analisar esses números, é fundamental considerar o contexto e a metodologia de cada pesquisa para uma compreensão precisa do cenário das pessoas com deficiência no país.

Diante dos números apresentados, e admitindo que alguns materiais didáticos tenham

avançado na inclusão de imagens de pessoas com deficiência, conforme se observa na figura anterior, esse processo ainda é marcado por um padrão restritivo. Observa-se que, mesmo quando há um percentual relativamente maior desse grupo social, as imagens tendem a se limitar a cadeirantes ou pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão). Há que se ressaltar, porém, que este não é um caso específico desta obra ou do Brasil. Pesquisas como a de Mascarin e Santos (2024) identificam o mesmo aprisionamento das referências a pessoa com deficiência na figura do cadeirante e do deficiente visual/cego.

Tal fenômeno também se observa em pesquisas realizadas na Espanha. Ao investigar livros e recursos educacionais digitais, Regueira (2019, p. 165) ressalta que nos livros analisados “[...] quase não há presença de pessoas com deficiência (sensorial, física e/ou mental) e os únicos exemplos se relacionam com pessoas com deficiência física que utilizam cadeira de rodas” (Tradução nossa).

Nessa mesma perspectiva, Rodriguez e Moreira (2022, p. 10-11) apontam que “[...] a maioria dos recursos didáticos digitais analisados não tem presente a atenção à diversidade dos alunos. [...] muitos recursos não são acessíveis nem adaptáveis para alunos com necessidades educacionais especiais”.

Embora os autores utilizem a expressão "necessidades educacionais especiais", cabe destacar que pesquisas mais recentes têm adotado a terminologia "necessidades educacionais específicas", que busca deslocar a centralidade da deficiência para as singularidades dos sujeitos e seus contextos. Morás, Nogueira e Farias (2023), por exemplo, ao investigarem o acesso ao saber matemático por estudantes surdos, adotam essa expressão ao discutir práticas pedagógicas diferenciadas, comprometidas com a equidade e com a valorização das particularidades dos aprendizes em contextos inclusivos. Tal escolha terminológica não se trata apenas de uma atualização linguística, mas uma tomada de posição político-pedagógica em favor de uma educação que reconhece a diversidade como constitutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses diferentes cenários de pesquisa curriculares descrevem a presença de mecanismos de controle, como a *rejeição*, que procura distinguir discursos verdadeiros de falsos, válidos de inválidos, legítimos de ilegítimos, e, portanto, selecionam quais tipos de imagem podem circular nos livros didáticos. A *disciplinarização*, que institui um modo específico de abordar o tema, e que pode ser observado em diferentes obras e países conforme evidenciamos, e também a *sociedade do discurso*, nesse caso representada pelos grupos editoriais que organizam a produção didática, determinando os discursos que pretendem promover, ou deles se distanciar.

Entendemos que esse engessamento da pessoa com deficiência na figura de cadeirantes

ou pessoas com deficiência visual (cego/baixa visão) conforme observado na obra, prejudica a construção de uma sociedade inclusiva, reforçando a invisibilidade e a exclusão de muitos estudantes com outros tipos de deficiências, e que tal como todas as pessoas, precisam ser vistos e respeitados, mais que isso, vistos em suas potencialidades e enquanto sujeito de direitos e deveres, o que assegura sua dignidade.

Essa invisibilização da pessoa com deficiência tem como efeito um processo de normalização que retira ou minimiza a capacidade do sujeito – tenha ele algum tipo de deficiência ou não – de se indignar com a ausência de pessoas com deficiência nos espaços sociais, particularmente nos ambientes de trabalho, uma vez que o discurso econômico neoliberal pautado na concorrência “[...] exclui as pessoas com deficiência dos processos educacionais (ajustados apenas para sua permanência), de um mercado de trabalho reservado aos “normais” e dos ambientes de socialização ou repartições públicas muitas vezes inacessíveis” (Mascarin & Santos, 2024, p. 17).

Sob esse aspecto, observa-se o modo como os livros didáticos são atravessados pelos mecanismos de controle do discurso, como a *interdição*, que proíbe ou limita a circulação de certos tipos de temas, palavras ou formas de discurso. Nesse caso, vemos que o discurso da inclusão não é proibido – visto que está presente até mesmo no próprio edital do PNLD – mas limitado, fomentado apenas na medida suficiente para não provocar mudanças no sistema vigente, ou provocá-las de modo calculado, ajustado ao regime de poder.

Ao limitar a visibilidade a esses estereótipos, os livros didáticos transmitem uma visão simplista e estereotipada das pessoas com deficiências, perpetuando a ideia de que apenas essas condições são relevantes para a inclusão. Isso não apenas marginaliza outras deficiências, mas também não reflete a realidade dos alunos com necessidades educacionais específicas, que possuem uma ampla variedade de condições e experiências.

Relatos de um editor de livros didáticos de matemática de um grande grupo editorial apontam para uma possível “justificativa” desse processo: [...] a visão de livro mudou, a visão de um livro mais belo, mais artístico, mais bem acabado [...], os professores batem o olho e se apaixonam, é a parte visual. Você vê, ‘nossa que bonito!’, [...] as aberturas, essas ilustrações, ele se encanta (Santos & Silva, 2019, p. 260).

Tal afirmação aponta para um discurso estético-econômico produzido pelas *sociedades do discurso*, nesse caso, um discurso que tem foco na produção de um livro vendável, em detrimento de outros fatores, como a possibilidade de aprendizagem ou inclusão. Sob essa perspectiva, os livros produzidos “[...] se distanciam de grandes análises, reflexões e conexões entre conteúdos, em prol de um livro organizado linearmente, um “livro lista de exercícios”,

“maquiado” para contornar as exigências oficiais; todavia, com foco em agradar o professor” (Santos & Silva, 2019, p. 263).

Nos atrevemos a colocar em debate duas possíveis “justificativas” mais objetivas para a fixação da ideia de inclusão nos livros didáticos a partir de imagens de cadeirantes e pessoas cegas ou com deficiências visuais: 1- o alinhamento ao discurso estético, de tal modo que, a fim de produzir um livro “bonitinho”, se esquia de ilustrações que se afastem de um padrão determinado de normalidade; 2- a ausência de uma equipe multidisciplinar capaz de produzir atividades matemáticas adaptadas aos diferentes tipos de deficiência, particularmente aquelas de ordem intelectual. Tal fato resulta na manutenção na obra dos dois tipos de deficiências descritas, visto o entendimento de que, a estas, não é necessária nenhuma adaptação em relação às atividades dos demais alunos da turma.

Se pretendermos ainda sugerir para uma possível razão deste “modelo” estar presente em diferentes obras e países, podemos fazê-lo apontando para uma luta pelo mercado de venda de livros que faz com que obras mais bem avaliadas pelo PNLD sejam analisadas e replicadas pelos seus concorrentes. Trata-se de um:

[...] sistema panóptico que paira sobre a produção didática, e que faz com que obras aprovadas no PNLD sejam alvos da vigilância de outros autores, e que tem como resultado “[...] livros muito semelhantes em termos gráficos, organização dos conteúdos, textos e propostas de atividades, enfim, livros pasteurizados [...]” (Santos & Silva, 2018, p. 24).

Discutidas essas questões relacionadas à quantidade e restrição dos tipos de deficiência, vejamos como estas estão incorporadas na obra a partir das imagens encontradas.

### **A pessoa com deficiência e as atividades de matemática: como se articulam?**

A partir de agora, direcionamos nosso olhar para as imagens de pessoas com deficiência presentes na obra, buscando compreender como essas imagens se articulam às atividades propostas e quais possibilidades a coleção oferece para a promoção dos direitos humanos e da inclusão social, orientação presente no edital PNLD 2023, que prevê a seleção de materiais didáticos capazes de “[...] promover a educação e cultura em direitos humanos, considerando os direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de favorecer a diversidade, a igualdade e a inclusão social” (Brasil, 2023, p. 43).

É certo que, não pretendemos esgotar todas as interpretações possíveis da obra, desta forma, selecionamos para a discussão apenas algumas imagens que entendemos serem

representativas dos aspectos gerais valorizados na coleção, tomando-as como base para refletir sobre o modo como essa dialoga com esses princípios, como exemplificado na figura 2 a seguir.

Acompanhe as seguintes situações.

**1** Qual é o valor da expressão  $81^{0,75}$ ?

Inicialmente, fazemos:

$$0,75 = \frac{75}{100} = \frac{3}{4}$$

As mesmas propriedades que já estudamos para potências com expoentes inteiros são válidas para as potências com expoentes fracionários.

Decompondo 81, temos  $81 = 3^4$ .

$$81^{0,75} = 81^{\frac{3}{4}} = (3^4)^{\frac{3}{4}} = 3^{4 \cdot \frac{3}{4}} = 3^3 = 27$$

Logo,  $81^{0,75} = 27$ .

**2** Qual é o número real expresso por  $36^{-\frac{1}{2}}$ ?

Decompondo 36, encontramos  $2^2 \cdot 3^2 = (2 \cdot 3)^2 = 6^2$ .

$$36^{-\frac{1}{2}} = (6^2)^{-\frac{1}{2}} = 6^{2 \cdot -\frac{1}{2}} = 6^{-1} = \frac{1}{6}$$

$$\text{Logo, } 36^{-\frac{1}{2}} = \frac{1}{6}.$$

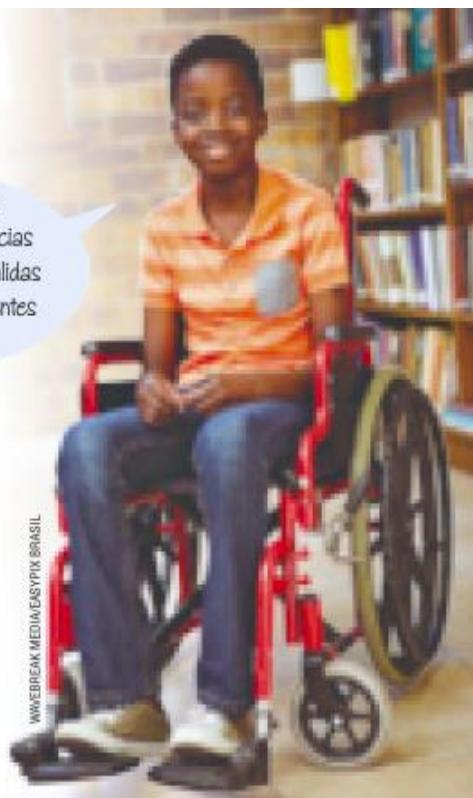


Figura 2.<sup>3</sup>

*Menino cadeirante (Júnior, 2022d, p. 55).*

Conforme se observa, a atividade apresentada aborda o conteúdo de potências com expoentes fracionários de maneira técnica e direta. Note que não há qualquer relação para além da mera presença de um cadeirante na imagem, numa falta de articulação desta com o conteúdo matemático.

A presença do menino cadeirante na imagem sugere um esforço de inclusão e diversidade, ação que se mostra superficial ao não estabelecer nenhuma conexão com o conteúdo matemático. Mais que isso, a simples presença da pessoa com deficiência em imagem meramente ilustrativa, sem que haja nenhuma articulação com a atividade proposta, ou orientação que permita ao docente expandir compreensões sobre este como sujeito socialmente constituído, parece mais “atender”, de modo calculado, aos critérios de avaliação do PNLD.

Tal fato não esconde, porém, a presença de mecanismos de controle do discurso, a *vontade de verdade* que, conforme nos alerta Foucault (2014), está fortemente amparada por

<sup>3</sup> Vale ressaltar que a imagem desfocada se encontra dessa maneira no pdf do livro.

instituições (como órgãos estatais e entidades privadas, como os grupos editoriais), que buscam disseminar uma verdade desejável, nesse caso específico, estabelecer uma ideia de inclusão superficial, e que não resiste a uma análise mais cuidadosa. Trata-se de uma *in/exclusão*, uma inclusão excludente, em que “[...] muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que interagem” (Lopes & Fabris, 2020, p. 74).

Em outras palavras, não se trata apenas da ausência, mas de uma presença controlada, tolerada sob certas condições, que reafirma hierarquias e mantém os sujeitos marcados pela diferença em posições subordinadas. Essa lógica de *in/exclusão* produz sujeitos que estão *presentes*, mas de forma silenciada, marginalizada ou estigmatizada — integrados apenas para reforçar os limites da norma. A inclusão, nesse caso, opera como tecnologia de controle: parecer incluir para, na verdade, reforçar a exclusão.

Algumas possibilidades para ir além da simples ilustração de um cadeirante poderiam variar entre os tradicionais cálculos de ângulo de inclinação em rampas de acesso, comumente presente em outras obras, mas também ir além dessas, colocando a pessoa com deficiência nos ambientes de trabalho, onde fórmulas matemáticas poderiam ser mobilizadas no cálculo do número de objetos produzidos, situações envolvendo os esportes adaptados, no qual os cálculos de velocidade poderiam ser mobilizados.

Mas não somente isso, é preciso ir além, abrindo espaço no currículo para promover discussões sobre o lugar de todas as pessoas na sociedade, para além de suas potencialidades e limitações, sem, contudo negligenciar os preconceitos e estereótipos existentes no país e no ambiente escolar, a fim de superá-los.

Nesse contexto, é preciso questionar o papel da matemática na construção de uma sociedade mais equitativa, e talvez um ponto inicial seja a superação de um modelo de inclusão simbólica, imagética, que não transforma efetivamente “intensões” em práticas pedagógicas.

Antes de nos estendermos demasiadamente, vejamos o que indica a figura 3 abaixo:

## TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

### PROBABILIDADE

Acompanhe a seguinte situação.

Um dado de seis faces numeradas de 1 a 6 é lançado uma vez. Qual é a probabilidade de esse dado cair com a face 1, 3 ou 5 (os números ímpares) virada para cima?

Já estudamos como calcular essa probabilidade: ela é de 3 em 6, ou seja,  $\frac{3}{6}$ . Além disso, estudamos que  $\frac{3}{6} = 0,5 = 50\%$ . Mas quando saímos do cálculo para o experimento, será que conseguimos observar essa probabilidade? Vamos fazer o experimento, acompanhando os passos a seguir, e descobrir.



Figura 3.

*Menina cadeirante em roda com colegas (Júnior, 2022a, p. 192).*

A atividade em questão apresenta um experimento de probabilidade envolvendo o lançamento de um dado por um grupo de crianças, dentre as quais uma menina cadeirante. Embora se apresente em um contexto de dinâmica coletiva, iniciativa que deve ser valorizada, nota-se mais uma vez uma desconexão evidente entre o conteúdo matemático e a ilustração que acompanha o texto.

É fato que em um jogo de dados pode haver mais de uma pessoa, e obviamente uma delas poderia ser uma criança ou jovem cadeirante, todavia, chama atenção o fato da pessoa com deficiência estar inserida em um grupo tão diverso, e que ao mesmo tempo, reúne a quase que exclusivamente, aqueles que se poderia entender como marcadores sociais de inclusão, quais sejam, uma criança com deficiência (ruiva), uma afro-brasileira, uma branca, uma morena, enfim, uma representação de diversidade que sugere mais uma sinalização aos

avaliadores do PNLD visando do que qualquer intenção de promover processos de inclusão, o que exigiria uma discussão mais ampla e profunda, e que não é proposta na atividade.

Dito de outra forma, sem que se promova reflexões profícuas sobre a temática, estas sinalizações de inclusão cumprem apenas um papel de instituir processos de normalização nos quais a identidade e a diferença ficam restritas a elementos visuais que naturalizam a invisibilidade das minorias, sem impactos efetivos na construção do conhecimento.

Uma vez que a cena ilustrada não tensiona as formas como o conhecimento matemático é produzido e aplicado, da mesma forma que não é acompanhada de qualquer proposta ou orientação ao professor para suscitar discussões sobre diversidade e diferença, as condições de vida e dessas crianças, a necessidade de acessibilidade ou o modo como sua ausência impacta diretamente a vida de pessoas com diferentes tipos de deficiência ou locomoção reduzida, seja ela temporária ou definitiva, tornam a imagem vazia, ao mesmo tempo em que dá vazão a invisibilização dessas diferenças que pretende supostamente incluir.

Cabe ressaltar ainda que, ao não estabelecer essa articulação, a atividade reforça um regime de verdade em que o conhecimento matemático é apresentado como neutro e universal, e transparecendo uma compreensão de que à matemática cabe manipular os números, desconsiderando-o enquanto ciência viva, intrinsecamente ligada às práticas sociais, políticas e econômicas.

Essa “forma correta” de proceder, de organizar matematicamente a obra, distanciando-se ou desconsiderando as temáticas que afligem o ambiente social são característicos dos mecanismos de controle do discurso, nesse caso, a *disciplinarização*, uma forma de atribuir ordem às coisas, cabendo a cada campo disciplinar instituir as regras que determinam o que será aceito como verdadeiro dentro desse campo – como um verdadeiro livro de matemática deve ser, quais conteúdos deve compor e quais temáticas abordar – e, ao mesmo tempo, excluir o que está em desacordo com as regras definidas.

Superar essa perspectiva exigiria deslocar os mecanismos que historicamente invisibilizam certos tipos de existência, e pensar a matemática não apenas como um conteúdo abstrato, mas também enquanto um campo do saber que participa da produção de subjetividades e da organização social. Como tal, deve servir de apoio ao enfrentamento dos problemas matemáticos e sociais, dentre outros, dos processos de normalização que subalterniza os diferentes, determinando a estes um lugar específico.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 122) enfatizam que “na educação, o ‘outro’ como fonte de todo o mal assumiu diferentes versões, expressamente violentas ou sub-repticiamente excludentes; todas, porém, implicaram uma intenção por descartar o componente negativo, o

não idêntico". Dessa forma, é essencial romper com essa visão estereotipada e excluente, buscando incorporar uma configuração mais diversa, inclusiva e significativa das pessoas com deficiências, que valorize suas potencialidades e promova a igualdade de oportunidades no contexto educacional e social.

Apresentadas as situações envolvendo a imagem de cadeirantes na obra, consideremos a Figura 4 em questão, na qual está retratada uma criança com deficiência visual (baixa visão) dialogando com outros colegas.

**6. Dois irmãos acabam de contar a quantia que cada um conseguiu economizar.**



Figura 4.<sup>4</sup>

*Menino usando óculos* (Júnior, 2022c, p. 163).

A atividade apresentada possui limitações tanto na consideração da deficiência visual do menino quanto na articulação com a realidade. No contexto, o uso de óculos sugere mais uma “marca da deficiência”, tal qual a cadeira para o cadeirante e a bengala para o cego, inseridas de modo estratégico para que o/a avaliador/a do PNLD possa interpretá-la como um procedimento de inclusão, ou alusão a ele.

Tal evidência fica explícita, uma vez que não há qualquer proposta que articule a questão à condição apresentada. Além disso, a discussão matemática foge totalmente a qualquer tipo de conversa natural entre dois jovens no que se refere ao dinheiro, criando uma realidade fictícia

<sup>4</sup> A resolução da imagem está desfocada conforme se apresenta no livro.

– mas plenamente normalizada – na qual a matemática escolar é disciplinada de tal modo que não possui qualquer vínculo ou compromisso com a atividade cotidiana.

Atividades como essa, na qual se busca aproximar a temática da deficiência e o sistema monetário seriam uma boa oportunidade, por exemplo, para, a partir de imagens de pessoas cegas, colocar em discussão a relação destas com o dinheiro, como se organizam financeiramente, como lidam com o dinheiro em seu dia a dia, explorar a experiência de manusear o dinheiro e identificá-lo por meio de marcas tátteis nas cédulas. Outras opções poderiam envolver o uso de tecnologias assistivas, como o software de leitura de tela *NonVisual Desktop Access* (NVDA), o uso de recursos e materiais didáticos em formato digital ou de áudio, como o *Digital Accessible Information System* (DAISY), ou programas de reconhecimento de voz, como o *Dragon Naturally Speaking*, que permite escrever textos e realizar pesquisas sem a necessidade de teclado físico.

Conscientes de que as possibilidades que evidenciamos fogem aos interesses ou procedimentos disciplinares presentes na obra, chamamos a atenção ainda para outra problemática que tangencia a questão. Ao problematizar a economia de dinheiro em um ambiente familiar confortável, a atividade ignora as desigualdades sociais e condições materiais dos estudantes “reais”. O problema matemático parte do pressuposto de que a experiência de economizar dinheiro é acessível e igualitária para todas as crianças, desconsiderando as diversas realidades que podem atravessar os alunos, como dificuldades financeiras, responsabilidades familiares precoces ou até mesmo a necessidade de contribuir com a renda familiar.

Não estamos com isso defendendo a posição de que situações envolvendo questões econômicas não devam ser trabalhadas nos livros didáticos de matemática, mas apenas pontuando o modo como ao escolher uma única forma de abordagem – que se distancia do “mundo real”, da diversidade de condições sociais na qual os estudantes estão inseridos – reforça-se um regime de verdade que naturaliza certas experiências econômicas como universais, sem problematizar as desigualdades estruturais que as permeiam.

Todos esses elementos apontam para o modo como o livro didático de matemática analisado está imerso nas relações de poder, operando e sendo operado por mecanismos de controle do discurso que regulam o que deve, o que não deve, e como algo deve ser dito. Nesse processo, discursos sobre a inclusão de pessoas com deficiência são selecionados, pesados e medidos, e posteriormente inseridos na obra de forma superficial, evidenciando o que Michel Foucault determina por *apropriação social do discurso*, e que envolve o modo como estes são institucionalizados e regulados por determinados grupos a fim de manter o poder.

Nas palavras do autor:

Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma classificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação dos discursos com seus poderes e saberes? Que é a “escrita” (a dos escritores) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (Foucault, 2014, p. 41-42)

O modo como o livro didático está intrinsecamente ligado ao controle e regulação dos discursos reforça seu papel em um regime de verdades que constrói a deficiência dentro de uma lógica que a associa à diferença a ser tolerada, mas não à diferença que pode efetivamente transformar as práticas pedagógicas. Em outras palavras, a deficiência é mostrada como um elemento externo que deve ser aceito dentro de um currículo que continua estruturado de maneira excludente. Para fissurar essa estrutura, seria necessário deslocar a discussão para um modelo que considere as múltiplas formas de interação com o conhecimento e os impactos das barreiras estruturais na aprendizagem matemática.

No livro "O que é Deficiência", Diniz (2007, p. 3) problematiza que:

Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segregá o corpo deficiente.

Ao comparar a opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência com outras formas de discriminação, como o sexismo e o racismo, Diniz (2007) sublinha a profundidade e a ubiquidade dessa ideologia opressora. Assim como o racismo marginaliza indivíduos com base na cor de sua pele e o sexismo discrimina com base no gênero, a sociedade impõe restrições às pessoas com deficiência não apenas pelas limitações físicas, mas pela forma como essas limitações são socialmente interpretadas e tratadas.

Diniz (2007) discute o modelo médico e o modelo social da deficiência, cada um com impactos distintos nas configurações sociais. O modelo médico vê a deficiência como uma condição individual que precisa ser corrigida ou tratada, retratando as pessoas com deficiência como objetos de piedade ou inspiração, mas raramente como sujeitos plenos. Esse modelo pode influenciar a criação de representações limitadas e estereotipadas, onde a deficiência é vista como uma tragédia pessoal, centrada em aspectos físicos visíveis.

Em contraste, o modelo social desloca o foco para as barreiras sociais e culturais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Esse modelo defende a reorganização social para remover essas barreiras, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades. Ao aplicar essa perspectiva, percebe-se que uma abordagem inclusiva nos livros didáticos poderia mostrar uma diversidade mais ampla de deficiências, desafiando estereótipos e promovendo a aceitação da diversidade. Destarte, as imagens presentes em uma obra não são aleatórias, ou elas evidenciam e valorizam um determinado tipo de pessoa/sociedade, ou elas os relegam à desconsideração e o esquecimento, visto que toda escolha é também uma renúncia. Enquanto instrumento constituinte e constituído de relações de poder, o livro didático de matemática contribui para a constituição da sociedade contemporânea, contudo essas mesmas relações a que ele está sujeito, estabelece sua forma e conteúdo.

Nesse contexto, “o livro não pode ser um monstro que espalha sua verdade, que diz qualquer coisa a qualquer hora/tempo. Antes disso, deve ser um suporte às vontades de verdade, a uma verdade construída socialmente nas relações de poder, tecida fio a fio, e colocadas a funcionar na cadeia produtiva” (Santos & Silva, 2019, p. 269). É nesse ponto que a articulação com os modelos de deficiência propostos por Diniz (2007) se torna potente. O modelo médico, que vê a deficiência como uma condição a ser corrigida, tende a perpetuar representações limitadas e estereotipadas, alinhadas com as forças hegemônicas que priorizam certos tipos de corpos e experiências. Por outro lado, o modelo social desafia essas narrativas, propondo que as barreiras à inclusão não estão nas deficiências em si, mas nas construções sociais que as marginalizam.

### **Considerações finais**

Nesse estudo, analisamos como referências à pessoa com deficiência são mobilizadas numa coleção de livros didáticos de matemática, visando descrever como relações de poder instituem um modo de ver/ser/conceber a pessoa com deficiência.

Ao longo do percurso, evidenciamos a presença de mecanismos de controle, atuando no ajuste e seleção dos discursos que atravessam a obra, gerenciando o que é dito, como e por quem algo pode ser dito.

Sob esta condução, observamos estratégias sutis que emergem das relações de poder e processos de normalização tecidos nos livros didáticos de matemática, atuando no ajuste da percepção da deficiência e determinando quais elementos relativos à deficiência serão trazidos à luz, e quais deverão ser apagados ou invisibilizados.

A análise dos dados evidencia um padrão de inserção pautado em *calculariedades* —

termo que aqui se refere às rationalidades técnicas, estatísticas e instrumentais que orientam decisões aparentemente neutras, mas profundamente impregnadas por lógicas de controle, eficiência e normalização. Tais calcularidades operam como dispositivos de poder que determinam o que pode ser incluído, como e em que medida, sem comprometer a estrutura disciplinar vigente. No caso dos livros didáticos de matemática, isso se traduz na seleção e inserção de elementos que não desestabilizam a lógica algorítmica dominante, mantendo o foco em relações formais, previsíveis e descontextualizadas.

Mesmo quando haja uma tentativa de tematizar a diversidade, ela é muitas vezes organizada visando evitar o conflito, o ruído e a complexidade do real. Cria-se, assim, uma realidade ficcional, higienizada, onde as presenças são reguladas para caber dentro de um currículo que segue impassível, sem ser afetado pelas urgências do mundo social. Trata-se, portanto, de uma inclusão administrada, que preserva a ordem e reafirma o modelo escolar tradicional como espaço de reprodução de verdades disciplinares.

Assim, vimos a fixação imagética da deficiência em figuras de pessoas cadeirantes e com deficiência visual (cego/baixa visão) como as únicas referências possíveis na obra. Entendemos que essa ocorrência não é ingênua. Pelo contrário, reflete uma lógica reducionista que ancora a deficiência no modelo médico, restringindo-a a uma condição biológica e individual, ao mesmo tempo, essas imagens atuam como identificadores de inclusão, ícones a serem observados pelos avaliadores do PNLD, a fim de garantir a pontuação equivalente na avaliação da obra.

Ao somarmos esta constatação com as mesmas evidências encontradas em outros estudos nacionais e internacionais como em Regueira (2019), bem como em Rodriguez e Moreira (2022), somos levados a crer que ao restringir a pessoa com deficiência à figura de pessoas cadeirantes e/ou cego/baixa visão, a obra alinha-se a um discurso estético-econômico, ajustando suas ilustrações a um padrão instituído de normalidade. Tal fato sugere a ausência de equipes multidisciplinares, com conhecimento e experiência na criação de atividades matemáticas que ultrapassem a simples ilustração pautada na deficiência física, abrindo-se a possibilidades que abarquem a deficiência intelectual, as estruturas sociais, e as barreiras impostas por estas à plena participação social desses sujeitos.

Outro ponto de destaque foi a ausência de articulação entre as imagens e as atividades propostas. Diante da falta de integração ao conteúdo de forma significativa, as ilustrações parecem cumprir um papel burocrático, figurando como um verniz de inclusão, mais uma vez, visando atender às exigências do PNLD. Essa superficialidade escancara uma lógica mercadológica que prioriza a adequação às normas institucionais em detrimento da experiência

educativa.

Se considerarmos a partir de Michel Foucault que o discurso não apenas descreve um objeto ou realidade, mas o constrói, podemos inferir a partir de nossa análise que os discursos mobilizados na obra constituem a pessoa com deficiência, institui um modo específico de concebê-lo, e deste conceber a si enquanto sujeito destituído de direitos, de capacidade de interação, e de participação direta nos diferentes campos sociais. Restrito à sua deficiência, sua presença enquanto sujeito digno torna-se imperceptível e ele é apagado, invisibilizado.

Ao vislumbrarmos uma educação que ultrapasse a mera repetição de modelos excludentes, somos convidados a exercitar a suspeição, questionar os currículos e o que entendemos por inclusão, a fim de pensar uma escola que não comungue de projetos educacionais homogêneos e totalizantes, abrindo espaço para as diferenças. Isso implica reconhecer que somos atravessados por mecanismos de controle do discurso que nos impõe uma verdade desejada, buscar/provocar frestas na estrutura, questionar processos de normalização e abrir espaços aos conhecimentos marginais, a fim de evidenciar possibilidades matemáticas de luta contra a exclusão, o capacitismo e todo tipo de preconceito.

Assumir tal compromisso exige mais do que boas intenções, pede uma disposição real para abandonar verdades cristalizadas e se lançar ao encontro incômodo com o desconhecido. Exige, sobretudo, uma inquietação: são, de fato, nossas as visões de mundo que assumimos e perpetuamos? Ou foram cuidadosamente moldadas dentro de discursos normativos que nos fazem crer que só há um caminho possível?

Se buscamos a partir dessa pesquisa produzir tensionamentos e reflexões, é preciso também reconhecer as limitações do estudo realizado. A análise se concentrou em uma coleção específica de livros didáticos, o que restringe suas conclusões a esse conjunto de materiais. Embora tenha sido possível identificar padrões que induzem ao apagamento e manutenção de estereótipos de pessoas com deficiência, outros aspectos fundamentais ficaram fora do escopo, como a forma como alunos e professores percebem essas imagens e seu impacto na construção de concepções sobre inclusão e diversidade.

Para expandir essa discussão, estudos futuros poderiam explorar diferentes possibilidades investigativas: acompanhar o uso desses livros em sala de aula para compreender como esse tipo de proposta – suas ilustrações, fixações, ausências e/ou superficialidades – afetam a experiência dos estudantes; desenvolver materiais didáticos em processos colaborativos multidisciplinares, envolvendo diretamente pessoas com deficiência, educadores e pesquisadores para criar configurações mais plurais e efetivas; e investigar os efeitos de longo prazo dessas imagens na construção de percepções e atitudes sobre inclusão, acompanhando os

estudantes ao longo dos anos.

Evidentemente, não se trata apenas de adicionar mais imagens de pessoas com deficiência nos livros, mas de repensar de modo amplo e qualitativo as possibilidades curriculares, bem como o modo como o próprio espaço educacional pode ser reconfigurado para acolher o que antes foi excluído. Para isso, é preciso não apenas olhar para a luz, mas também para o que ela deixa na sombra, permitindo que as margens se tornem territórios de (re)invenção e não de exclusão.

## Referências

- Bião, Wesley. *Livro didático alemão descreve brasileiro com estereótipos e gera polêmica*. Uol on-line. São Paulo. 2025. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2025/02/13/livro-didatico-alemao-descreve-brasileiro-com-estereotipos-e-gera-polemica.htm>? Acesso em fev 2025.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022: Características gerais dos moradores*. (2023). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. (2012). Rio de Janeiro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Censo\\_demogr%C3%A1fico\\_do\\_Brasil\\_de\\_2010](https://pt.wikipedia.org/wiki/Censo_demogr%C3%A1fico_do_Brasil_de_2010). Acesso em: 25 fev. 2025.
- Candia, Renata de Moraes & Santos, José Wilson dos. (2023). Retratos da velhice: uma análise da representação do homem idoso nos livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental. *Educação Matemática em Revista*. Brasília, v. 28, n. 79, p. 01-18, abr./jun.
- Declaração De Salamanca*. (2001). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Foucault, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência. In: *O que é deficiência* (pp. 89-89).
- Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paulo. (2010). Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky. Herrmann & synové.
- Duschatzky, Silvia & Skliar, Carlos. (2001). O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-139.
- Elias N. & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar.
- Foucault, Michel. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14 ed., Rio de Janeiro,

Graal.

- Foucault, Michel. (1996). *Ordem do discurso (A)*. Edições Loyola.
- Foucault, Michel. (2006). *Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade, Política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel. (2010). *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault Michel. (2014). *Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, Michel. (2016). *Em defesa da sociedade*: curso no collège de France (1975-1976). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Júnior, José Ruy Giovanni. (2022). *A conquista matemática: 6º ano: ensino fundamental: anos finais/ José Ruy Giovanni Júnior.* – 1. ed. – São Paulo: FTD.
- Júnior, José Ruy Giovanni. (2022). *A conquista matemática: 7º ano: ensino fundamental: anos finais/ José Ruy Giovanni Júnior.* – 1. ed. – São Paulo: FTD.
- Júnior, José Ruy Giovanni. (2022). *A conquista matemática: 8º ano: ensino fundamental: anos finais/ José Ruy Giovanni Júnior.* – 1. ed. – São Paulo: FTD.
- Júnior, José Ruy Giovanni. (2022). *A conquista matemática: 9º ano: ensino fundamental: anos finais/ José Ruy Giovanni Júnior.* – 1. ed. – São Paulo: FTD.
- Lopes, Maura Corcini & Fabris Eli Henn. (2020). *Inclusão & Educação*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mantovani, Katia Paulilo. (2009). *O Programa Nacional do Livro Didático-PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Mascarin, Cíntia da Silva & Santos, José Wilson dos. (2024). Livro Didático de Matemática como Mecanismo de In/Exclusão da Pessoa com Deficiência. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 17, n. 46, p. 1-20.
- Morás, N. A. B., Nogueira, C. M. I., & Farias, L. M. S. (2023). O acesso ao saber matemático em turmas inclusivas: a diferenciação do ensino a partir de tarefas estruturadas em variáveis legitimantes de estudantes surdos. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(4), 190–213. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i4p190-213>.
- Neto, Vanessa Franco. "Livros didáticos de matemática para o campo: aqui também se aprende a ser mãe" *SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (2018): n. pág. Web. 26 Ago. 2024.
- Pacheco, Débora & Silva, Marcio. "(A)onde está a matemática?" *SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (2018): n. pág. Web. 26 Ago. 2024.
- Regueira, Nerea Rodríguez. *Los libros de texto digitales. Un análisis descriptivo e interpretativo de sus características*. (2020). Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais* (C. Piovezani Filho & N. Milanez, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 2002).
- Rodríguez, Jesús Rodríguez & Moreira, Manuel Area. (2022). Los recursos digitales en la

Educación Infantil. ¿ Cómo son y qué opinan el profesorado y las familias?. *Digital Education Review*, n. 41, p. 4-18.

Santos, José Wilson dos & Silva, Marcio Antonio da. (2019). Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 250-272, jan./abr.

Santos, José Wilson dos & Silva, Marcio Antonio da. (2021). Pluriforme e Multidirecional: relações de poder e a constituição de livros didáticos de Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 35, p. 1275-1293.

Santos, José Wilson dos & Pereira, Luciane Clementino. (2021). Matemática e Educação Especial: Por uma educação outsider. In: *Práticas e pesquisas no Grupo Teiamat*. Org: Alencar, Edvонete Souza de. p. 156-166.

Santos, José Wilson dos. (2021). *Corredores e Porões: Uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática*. Curitiba: Appris,

Silva, Tomaz Tadeu da. (1999). Documentos de identidade: *uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, Marcio Antonio & Santos, José Wilson dos. (2024). Análises Foucaultianas em Livros Didáticos de Matemática: caminhos teórico-metodológicos e possibilidades curriculares. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 17, n. 48, p. 1-20.

Veiga-Neto, Alfredo & Saraiva, Karla. (2011). Educar como arte de governar. *Curriculum sem fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13.