

Livro Didático de Matemática como Mecanismo de In/Exclusão da Pessoa com Deficiência

The Mathematics Textbook as a Mechanism for In/Exclusion of Persons With Disabilities

Cíntia da Silva Mascarin¹

José Wilson dos Santos²

RESUMO

Este artigo destina-se às análises de ilustrações e orientações presentes no livro didático de Matemática no que tange à representação da pessoa com deficiência. Para tanto, tomamos como aporte as teorizações foucaultianas, particularmente sobre a construção artesanal da normalidade. Por meio de uma prática cartográfica, percorremos as linhas de uma coleção de livros didáticos de Matemática destinada ao Ensino Fundamental I. Os dados apontam para um modo de representação da pessoa com deficiência que sugerem mais um ajuste a normatizações impostas pelo Programa Nacional do Livro Didático do que para uma possível busca pela inclusão desta população. Mais que isso, evidenciamos um processo de in/exclusão, uma inclusão excludente, cuja sutilidade não consegue esconder o estereótipo da pessoa com deficiência como sujeito menor, invisibilizado, incapaz, distante da curva de normalidade instituída e, portanto, visto como anormal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Governo. Processos de normalização.

ABSTRACT

This article is intended for the analysis of illustrations and guidelines present in the mathematics textbook as regards the representation of the person with disabilities. To this end, we take as our contribution the foucaultian theorizations, on the artisanal construction of normality. Through a cartographic practice, we followed the lines of a collection of mathematics textbooks intended for Elementary Education I. The data point to a mode of representation of the person with disabilities that suggest more an adjustment to the norms imposed by the National Program of the Educational Book than a possible search for the inclusion of this population. More than that, we highlight a process of in/exclusion, an exclusive inclusion, whose subtlety cannot hide the stereotype of the person with disabilities as a minor subject, invisible, incapable, far from the normality curve instituted and therefore seen as abnormal.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Fátima do Sul-SEMECT. E-mail: cintia-mascarim@hotmail.com
Contato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-0397>.

² Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. E-mail: josewsantos@ufgd.edu.br. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7410-7252>.



KEYWORDS: Mathematics Education. Government. Standardization processes.

Considerações iniciais

Do que estamos falando quando falamos sobre o “normal” e o “anormal”? Seria o normal algo pré-estabelecido desde sempre, algo natural? Ou seria apenas aquilo com que nossos olhos ou compreensões estão mais familiarizado? A partir de seus estudos sobre normalidade, o filósofo Michel Foucault (2010) questiona a existência do normal/anormal, definindo que tal conceituação emerge das relações saber-poder que definem socialmente o que será aceito como “normal”.

A anormalidade, portanto, 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. No caso deste artigo, damos visibilidade para alguns elementos dessas compreensões em relação à pessoa com deficiência.

Foucault (2010) chama atenção à compreensão do discurso médico-jurídico, que, apoiado no discurso religioso, instituiu a figura do “monstro humano”, aquele que, pelo fato de possuir deficiências físicas, infringe a jurisdição e as leis da natureza, mistura o impossível com o proibido e é utilizado como modelo de discrepância e princípio de inteligibilidade do normal e da anomalia.

Com o passar do tempo, sobretudo com o advento do capitalismo, os aspectos de anormalidade passam a ter como foco o “indivíduo a ser corrigido”, aquele que em sua ação cotidiana infringe a norma social: o aluno que não aprende ou que não se comporta como supostamente deveria, o louco, o doente e o delinquente, apenas para citar alguns exemplos.

Desse movimento emerge uma complexidade específica, uma vez que “[...] na medida em que o indivíduo a ser corrigido é muito frequente, na medida em que é imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo” (Foucault, 2010, p. 49). Estando este indivíduo no interstício da (a)normalidade, caminha na margem entre o que é e o que pode vir a ser, entre a normalidade e o seu oposto.

Tal fato explicita a necessidade de se desenvolver pesquisas que busquem compreender os processos de inclusão/exclusão na atualidade, haja vista as aproximações entre a exclusão e a anormalidade. Veja que no Brasil caminham nessa margem próxima à regra os estudantes público-alvo da Educação Especial, passando

por períodos de exclusão, segregação, integração e inclusão, sendo que este último, em particular, carece de mais estudos que descrevam em que circunstâncias ocorre.

Nesse contexto em que se observa a fluidez dos conceitos de normalidade e de inclusão, bem como as relações de poder intrinsecamente ligadas a eles, à escola e, por consequência, ao livro didático, propomos esta pesquisa que guarda aproximações com os estudos curriculares em Educação Matemática e que tem como foco a seguinte questão: “De que modo discursos e representações presentes no livro didático de Matemática contribuem para os processos de in/exclusão das pessoas com deficiência?” Para balizar tal questão, estabelecemos como objetivos investigar, analisar e descrever práticas disciplinares que emergem do livro didático de Matemática, apresentando um ideal de normalidade e constituindo o sujeito com deficiência.

Compreendendo a complexidade de interpretações que envolvem a temática, mobilizamos esforços para evidenciar os resultados de nossa investigação, tendo como parâmetro a definição de deficiência como uma limitação significativa, tanto no aspecto intelectual quanto no comportamento adaptativo, da participação do sujeito nas diferentes atividades que exigem habilidades práticas, sociais ou conceituais. Tal compreensão opta pelos termos “deficiência intelectual” em substituição a “deficiência mental”, uma vez que estudos atuais, como o de Sasaki (2005, p. 2), afirmam que “[...] é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo”.

Aporte teórico

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2011) descreve a idealização do sistema panóptico, uma arquitetura circular com “celas” iluminadas ao redor e uma torre escurecida ao centro, permitindo ao vigilante, posicionado na torre, observar os indivíduos nas celas, sem que estes fossem observados. Em contrapartida, os indivíduos, sem saber quem os observava e em quais condições, internalizavam certos comportamentos úteis e necessários ao bom funcionamento da instituição prisional. Nesse sentido, o panóptico cumpria uma dupla função: dirigir as condutas dos prisioneiros e fazer com que eles normalizassem seus comportamentos.

Conforme já salientado por Santos (2021), esse poder disciplinar abarca uma série ampla e variada de instituições que têm como propósito maior

[...] corrigir os “incorrigíveis”, seus gestos, atrasos, desobediências, descuidos ou desatenções. Dessa forma, a vigilância não tem apenas a função disciplinar, mas também de produzir um rol de conhecimento

sobre os envolvidos nesse aparato [...], todos compõem o tecido por onde transita o poder (Santos, 2021, p. 67).

Visando ampliar a eficiência do poder disciplinar, instituem-se alguns de seus princípios organizadores, como a vigilância hierarquizante que “[...] produz as condições para o controle do corpo e dos comportamentos dos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 48-49). Dessa forma, impõe-se uma “[...] curva que distancia os sujeitos que possuem o comportamento desejado daqueles que ainda não se adequaram às normas [...]”.

Tal processo é construído cuidadosa e gradativamente no interior das relações saber-poder, articulando a vigilância hierarquizante à sanção normalizante, cuja junção constitui o exame, definido por Foucault (2011, p. 177) como “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”. Segundo Lopes e Fabris (2020, p. 49), tal mecanismo “[...] constitui os indivíduos como objeto e como efeito das relações de poder [...]. O corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época”. Em outras palavras, a vigilância hierarquizante e a sanção normalizadora impõem ao sujeito “[...] o exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra” (Foucault, 2010, p. 58).

Há que se ressaltar que, entre os órgãos disciplinadores instituídos pelo governo – escolas, hospitais, casas de acolhimento e internatos –, a escola talvez seja uma das que apresenta melhores resultados, uma vez que sempre foi aceita pela sociedade como instituição promotora do saber. Mais que isso, há que se considerar o longo tempo que os estudantes passam nas salas de aula, bem como a pré-disposição de pais e alunos em aceitar como verdadeiros os discursos que a escola veicula. Sobre esse aspecto, Veiga-Neto (2011) argumenta que

[...] a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos (Varela; Uría, 1992), docilizando-os e dando-lhes uma utilidade que tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica (Veiga-Neto, 2011, p. 2).

Ao considerar as características do poder disciplinar e seus efeitos sobre os estudantes, entendemos que esses estão fortemente ligados aos interesses de nossa pesquisa, uma vez que a pessoa com deficiência está imersa nesse ambiente de

objetificação dos sujeitos por meio de um movimento ritualístico do exame que "[...] impõe um ritual a ser seguido, cria em torno de si todo um cerimonial que permite a captura dos alvos estabelecidos [...]" (Santos, 2019, p. 74). Em outras palavras,

[...] o exame marca um jogo constante e minucioso de objetivação do indivíduo, tornando-o passível de ser analisado, medido, quantificado, qualificado, combinado numa microeconomia de diferenciação que não leva em conta os seus atos, mas o indivíduo em si, sua natureza, suas capacidades, seu "valor", de modo que se possa sobre ele acumular saberes individuais que permitam numa análise recíproca, tanto de identificá-lo em um conjunto maior, quanto de encontrar nesse conjunto reflexos de cada indivíduo (Santos; Silva, 2021. p. 17).

Esse processo é instituído por meio dos instrumentos do exame e apoiado nos discursos/saberes médico, jurídico, psiquiátrico e pedagógico, cuja credibilidade possibilita a instituição do verdadeiro a fim de atestar a diferença entre a pessoa com ou sem deficiência. Portanto, decorre dessa compreensão que o sujeito deficiente não é um ser transcendental, ele não esteve ali desde sempre, mas foi/é constituído discursivamente por meio de práticas e ações em cada período histórico.

A própria nomenclatura é sintomática da fluidez de sentidos atribuídos à pessoa com deficiência, visto que, em meados do século XVII, alguns dos termos utilizados para referir-se às pessoas internadas em manicômios eram: "[...] 'debochado', 'imbecil', 'pródigo', 'enfermo', 'espírito arruinado', 'libertino', 'filho ingrato', 'pai dissipador', 'prostituta', 'insano'. Entre todos, nenhum indício de alguma diferença: apenas a mesma desonra abstrata" (Foucault, 1978, p. 94). Todos esses elementos evidenciam uma volatilidade de termos utilizados para se dirigir ao diferente, atribuindo-lhe sentidos que, uma vez instituídos, constituem o normal e o anormal, configurando olhares e práticas que determinam o lugar do "desviante", do "louco", do "anormal", da pessoa com deficiência.

Na atualidade, é comum que estudantes com deficiência busquem nos saberes médico-psiquiátricos um laudo que lhes assegurem alguns direitos (como um profissional de apoio "especializado"), passando a ser vistos popularmente como "laudados". Trata-se de um mecanismo estatal de oficialização do normal/anormal, que, uma vez instituído, permite que o estudante seja regulado, hierarquizado, pesado e medido a fim de compor um rol de conhecimentos sobre sua "anormalidade".

Todo esse aparato de vigilância sobre a pessoa com deficiência produz saberes que retroalimentam o Estado, possibilitando o ajuste de suas ações e serviços das demandas educacionais às econômicas. Trata-se de um movimento de articulação dos diferentes discursos e saberes em torno da deficiência e da inclusão, que

abarcam, entre outros aspectos, a sensibilização da população às normatizações oficiais, a fim de ganhar mais aderência, e consolida-se como uma estratégia comum nas relações de poder: “[...] associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 69), abrangendo ao mesmo tempo a governamentalidade e a correção. Sob esses parâmetros, a inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social (Lopes; Rech, 2013, p. 3).

Em outras palavras, os elementos que trazemos apontam para um processo de captura e reversão do sentido de inclusão, de tal modo que, embora seja possível identificar indivíduos que sobrevivem à margem da sociedade, não se pode especificar com clareza sob quais termos eles seriam considerados excluídos, uma vez que a mídia, as instituições, as organizações não governamentais e o Estado reverberam discursos e ideais de inclusão. Trata-se, portanto, de uma inclusão que exclui, uma in/exclusão, conceito mobilizado para evidenciar que:

[...] embora muitos sejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parte dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente. Dito de outra forma, 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. 75).

Essa compreensão torna-se basilar em nossa pesquisa, uma vez que nos permite tensionar os processos de representação da pessoa com deficiência nos livros didáticos de Matemática, de modo a analisar e descrever as nuances que evidenciam os mecanismos e as práticas de inclusão e in/exclusão que emergem de um material circunscrito às políticas públicas de Estado.

Percurso metodológico da pesquisa

Para a construção desta pesquisa, optamos pela cartografia, prática que “[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”, ou seja, “[...] “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (Kastrup, 2007, p. 15).

Dessa forma, a cartografia permitiu-nos descrever as experiências de uma pesquisa que tomou forma durante o processo de sua produção, possibilitando vivenciar os (des)caminhos e as incertezas ao trilhar caminhos ainda não mapeados. Cabe ressaltar que, “diferentemente de um mapa cujos caminhos são fixos e

determinados, em uma cartografia não há lugares definidos, o caminho faz-se ao caminhar, sendo o cartógrafo parte integrante do terreno a ser cartografado (Santos; Silva, 2019, p. 254). De fato, “[...] se há alguma aproximação entre mapa e cartografia, está no fato de que esta segunda pode ser entendida como um complexo processo de um mapa em construção, ainda incompleto” (Santos, 2019, p. 36).

Nesse percurso, praticamos uma atenção flutuante (Kastrup, 2007), por meio da qual buscamos estar atentos a todo o entorno do objeto a ser pesquisado, tudo aquilo que possa contribuir com nossos objetivos, mesmo que fora do plano inicial. Ao colocar suas preconcepções em suspensão, o cartógrafo adentra o campo de pesquisa em busca daquilo que emerge do território explorado, atento às quatro variedades do funcionamento atencional: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2007).

Sob essa referência, nos aventuramos ao toque, um “[...] “gesto de varredura do campo” (Kastrup, 2007, p. 18) por meio do qual buscamos sentir o terreno a ser cartografado visando o momento em que algo desperte nossa atenção”. Desse rastreio emerge nossa intenção de compreender o modo como a pessoa com deficiência é representada nos livros didáticos de Matemática, mais especificamente nos livros destinados ao Ensino Fundamental I (EF I), por entendermos que crianças em seus primeiros anos em uma instituição de sequestro (Foucault, 2014) estariam mais suscetíveis aos efeitos de governamento que visa o controle do corpo/mente de todos e cada um. Foucault chama a atenção para o modo como a escola age no gerenciamento da vida dos estudantes, atuando “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor” (Foucault, 2014, p. 144).

Ao considerar o poder de atuação da escola e, por consequência, do livro didático, e entendendo que quanto mais material em circulação, maiores os efeitos dos discursos que esse coloca em movimento, optamos por analisar a coleção mais vendida no edital PNLD-2019, qual seja, a coleção Ápis Matemática Ensino Fundamental, de autoria de Luiz Roberto Dante, direcionada aos estudantes do 1º ao 5º anos.

De posse da versão digital disponível no site da editora, lançamo-nos à segunda variedade atencional do cartógrafo, o toque, que, segundo Kastrup (2007, p. 19), “[...] é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (Kastrup, 2007, p. 19).

Nessa etapa do processo, buscamos compreender a obra num panorama mais amplo, por meio de uma análise que vislumbra identificar de que modo ela, em seus diferentes aspectos, possibilitava a condução da conduta dos estudantes por meio de suas atividades, textos ou imagens, processo no qual identificamos escassez ou limitações de propostas envolvendo as pessoas com deficiências.

Sob essa perspectiva, avançamos à terceira fase atencional, o pouso, gesto que “[...] indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (Kastrup, 2007, p. 19). Nessa etapa, nossa atenção ganha foco sobre a identificação mais aguçada dos “fragmentos” de discursos mobilizados que, ao reunir-se a outras tecnologias de controle, constroem discursivamente a pessoa com deficiência por meio dos livros didáticos de Matemática. Nesse processo, realizamos a contagem, a seleção e a organização de imagens ou recortes de textos presentes na coleção, bem como a análise das orientações ao professor presentes no Manual do Professor, além daquelas que integraram o PNLD-2019 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e da ficha do avaliador, enfim, registros que de alguma forma continham determinações, sugestões ou indicações, sutis ou incisivas, que conferem um modo de agir, um lugar ou característica específica à pessoa com deficiência.

Feito isso, passamos ao reconhecimento atento, buscando não identificar ou não descrever o que um determinado fenômeno é, mas apenas o que está acontecendo ali, “[...] pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2007, p. 20). Nesse processo, focamos nossa atenção nos dados produzidos, no modo como esses se alinhavavam/articulavam aos discursos, imagens e/ou orientações presentes na obra ou nos documentos oficiais.

Em diálogo com a analítica foucaultiana, buscamos descrever o modo como o livro didático de Matemática representa a pessoa com deficiência em suas atividades, considerando os preceitos de normalidade/anormalidade que, uma vez construídos – “[...] 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) – instituem um modo de ser, ver, conceber a pessoa com deficiência.

Análise dos dados

Conforme já explicitado, nosso olhar primeiro sobre o material traz atenção à representatividade da pessoa com deficiência, numa tentativa de quantificar aquilo

que na obra poderia ter sido entendido por inclusão, sem considerar, por enquanto, a qualidade dessa representação. Os números são evidenciados na Tabela 1:

Quadro 1 – Ilustrações em geral presente nos livros didáticos de matemática do Ensino Fundamental I

Quantidade de ilustrações em geral apresentadas nos Livros didáticos de Matemática					
Livros didáticos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Quantidade total de ilustrações	441	231	218	239	195
Ilustrações que apresentam pessoas com deficiência	13	0	1	3	2
Porcentagem de ilustrações que apresentam pessoas com deficiência	2,95%	0%	0,46%	1,25%	1,02%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da coleção analisada (2022)

Os dados sugerem uma distribuição aleatória de pessoas com deficiência na obra, não nos permitindo identificar qualquer relação lógica visando à continuidade de representatividade da pessoa com deficiência ao longo dos volumes. Tal fato se evidencia na total ausência de atividades voltadas à temática no volume do 2º ano, ou na quase ausência dessas nos três volumes seguintes, negligenciando aos estudantes desses períodos a oportunidade de enxergar pessoas com deficiência lidando com situações que envolvam a Matemática ou quaisquer outras tarefas de modo a possibilitar a compreensão dessas como pessoas capazes de integrar-se às diferentes atividades escolares e cotidianas, ampliando compreensões sobre a multiplicidade de características que compõem a sociedade brasileira.

Nosso argumento quanto à negligência da obra no que se refere às possibilidades de expansão das compreensões dos estudantes tem amparo nos argumentos de Santos e Silva (2019), ao afirmarem que na produção do livro didático de Matemática seleciona-se como conteúdo aquilo que está na ordem do discurso, temáticas sobre as quais os autores entendem ser socialmente mais importantes, de modo a assegurar a vendagem da obra. Em outras palavras:

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).

Sobre essa compreensão, entendemos que as relações de poder que atravessam o livro didático de Matemática apontam não para a promoção/valorização da temática da pessoa com deficiência na obra, mas para o intuito de "[...] construir um livro de matemática sob medida, visando ao mesmo tempo a aprovação no PNLD e a aceitação por parte dos professores, assegurando assim o lucro às empresas do ramo livreiro" (Santos; Silva, 2019, p. 269-270), e, ao mesmo tempo, contrariando o

que prevê o PNLD quanto à necessidade dessa promoção, ou melhor, atendendo a esse quesito de modo estritamente calculado.

Essas calcularidades próprias das relações de poder que permeiam a representação da pessoa com deficiência no livro didático envolve ainda a seleção do que pode e do que não pode ser mostrado, conforme se observa na Tabela 2:

Quadro 2 – Tipos de deficiências/transtorno representados na obra

Tipo de deficiência	Volumes			
	1º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Deficiência física (cadeirante)	4	1	3	1
Deficiência visual	4	0	0	1
Deficiência intelectual	3	0	0	0
Outras deficiências (amputados)	2	0	0	0

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da coleção analisada (2022).

Se o quadro 1 enfatiza uma restrição de imagens de pessoas com deficiência quase que exclusivamente ao livro do primeiro ano, indicando certa invisibilização desses sujeitos, os dados do quadro 2 apontam para outra estratégia editorial: a concentração das representações em tipos específicos de pessoa com deficiência, o cadeirante e o cego, que juntos somam 73,7% das representações.

A fim de manter a fidedignidade dos dados, apresentamos a Figura 1 a seguir, cujas proporções foram mantidas propositalmente idênticas ao que consta na obra.

Figura 1 - Atividade de princípio de contagem



Fonte: Dante (2017, p. 174).

Ao analisarmos a imagem na qual, segundo a obra, estão representadas duas pessoas amputadas e três com deficiência intelectual, chamamos a atenção para três pontos:

1 - O tamanho reduzido das fotografias que representam as pessoas com deficiência, fato que dificulta consideravelmente a identificação de cada tipo de deficiência;

2 - A dificuldade para que o estudante possa identificar na imagem em questão a presença da pessoa amputada, pois, uma vez que retrata a pessoa em

movimento, não há certeza se a ausência de um membro se dá pela deficiência da pessoa ou pelo fato de o membro ter ficado escondido durante o movimento;

3 - É impossível que o estudante ou mesmo o professor identifiquem, em uma imagem destas proporções, quem são as três pessoas com deficiência intelectual, por isso, consideramos que estas simplesmente não estão representadas na obra, uma vez que tomamos como princípio de representação a possibilidade de identificação desta condição.

Feitas essas ponderações, entendemos como movimento importante a representação de pessoas com deficiência praticando esporte, o que já significa um avanço em relação a obras de outros editais do PNL D, como os de 2007, 2008, 2010, 2013 e 2016, nas quais tais personagens simplesmente não existiam.

Todavia, há que se ressaltar que, ao considerarmos o contexto da atividade em questão e a pretensa intenção da obra em mostrar-se sensível à inclusão, entendemos que aquela apresentaria dificuldades à compreensão/identificação, conforme já explicitado, principalmente por estudantes com baixa visão, o que reforça nossa compreensão de que há uma intencionalidade de encaixar todos em uma certa normalidade, uma vez que “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (Foucault, 2010, p. 43).

Cabe ressaltar que não estamos defendendo que toda e qualquer deficiência possa ser identificada por seus aspectos físicos, mas apenas pontuando o que se evidencia na obra, considerando que nossa investigação não está limitada exclusivamente às imagens, mas também às atividades e orientações ao professor. Tal constatação, aliada à ausência de orientações ao professor sobre como abordar essas temáticas em sala de aula, sugere não uma intenção de inclusão, mas apenas uma estratégia de contornar a normatização do PNL D, uma vez que, ao não apresentar a diversidade de culturas e características das pessoas que convivem em sociedade – entre elas, das pessoas com deficiência –, a obra correria o risco de reprovação por indução ao preconceito.

Sob esse risco, opta-se então por representações calculadas, superficiais, resumidas em grande parte nas figuras do cadeirante e do cego, consideradas mais próximos da suposta “normalidade” instituída discursivamente. Compreendemos que o discurso pedagógico presente nos livros didáticos de Matemática, ao limitar em apenas dois tipos específicos um amplo espectro de deficiências, contribui não somente para a invisibilização da amplitude de deficiências comumente encontradas na sociedade, mas também para o silenciamento quanto à construção de estratégias

que possibilitem pensar possibilidades de inclusão dos estudantes com diferentes tipos de deficiência, tais como intelectual, física, sensorial, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras.

É preciso também ponderar, ainda nesse contexto, o apelo estético que ganha dimensão no livro didático de Matemática, conforme evidenciado por Santos e Silva (2019), que, em entrevista com o responsável do editorial de uma das maiores editoras de livros didáticos do Brasil, ao serem questionados sobre a prevalência da estética nos livros didáticos, obtiveram a seguinte resposta: “[...] 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!’, mais as aberturas, essas ilustrações, ele se encanta” (Santos; Silva, 2019, p. 260).

Ao considerarmos a restrição de representação de diferentes tipos de deficiências no livro didático, bem como o apelo estético a que as obras estão suscetíveis, somos levados a inferir sobre a existência de deficiências cujas representações são mais esteticamente “aceitáveis”, como os casos já explicitados, ao passo que outras supostamente seriam mais “chocantes”, de difícil normalização, como é o caso de deficiências físicas mais acentuadas. Trata-se, portanto, de um jogo de poder que tenta entrelaçar discursos pedagógicos a outros de ordem econômica, estética e jurídica, uma vez que a obra deve atender a certas regulamentações oficiais, conforme relato de uma editora:

Para esse livro tradicional passar no PNLD (...), a gente dá meio que uma maquiada, fazendo essas seções, colocando outras coisas. Tipo, os *[nomes dos autores]*, eles não queriam que colocasse no livro ilustração de pessoas deficientes e nem de negros. Não podia ter isso no livro deles. Aí foi feita uma conversa com eles, porque isso gerava preconceito e tal. Então, tem um dos personagens que é cadeirante, tem outro que é negro, mas eles não aceitavam (...). Então, foi feito um trabalho com o autor, para ele aceitar que no livro dele tinha que ter isso. [...] Então, tem esse lado também, tem que ter toda uma conversa com o autor falando que ele não pode ser desse jeito, que ele não pode ser preconceituoso (Santos, 2019, p. 194 – entrevista concedida em 2018).

Tal constatação aponta, mais uma vez, para o modo como a imagem de pessoas com deficiência em livros didáticos de Matemática reduz-se a uma estratégia no campo do poder, tendo como foco a aprovação da obra no PNLD em detrimento da representação da diversidade social, da capacidade de cada sujeito para além de suas limitações, ou mesmo do apoio pedagógico ao docente.

Consideremos nesse contexto outra imagem envolvendo pessoas com deficiência, bem como o modo como essa atua “sutilmente” na produção da verdade

do nosso tempo. Ressalta-se, contudo, que não iremos apresentar todas as imagens encontradas na obra, focando nossa atenção naquelas que sintetizam os posicionamentos e lugares propostos na coleção em relação à pessoa com deficiência.

Figura 2 – Educação no trânsito



Fonte: Dante (2017, p. 22).

Na Figura 2, presente no volume do 1º ano do EF, é apresentada uma cena de pessoas atravessando a rua, uma delas deficiente visual, usando bengala guia, acompanhada de um senhor idoso. Entendemos que, mais que “mostrar” uma pessoa com deficiência, a obra insere-se no campo de instituição do verdadeiro, visto que, ao representar a pessoa cega sendo conduzida por um vidente, apresenta uma compreensão daquele como dependente de outra pessoa, sem a qual não seria possível realizar seus afazeres diários.

Ora, tal posição não nos parece um ideal de inclusão, mas, contrariamente, insere-se num campo discursivo que determina à pessoa com deficiência um lugar menor e apresentando-o como anormal, “[...] aqueles que poderíamos denominar de “inúteis” para o mundo ou os supranuméricos que sequer podem ser aproveitados pelo mercado” (Lopes; Fabris, 2020, p. 64).


O discurso mobilizado nas imagens constitui o sujeito deficiente como anormal, incapaz, excluindo-lhe qualquer possibilidade de exercer tarefas atribuídas a outros que não possuem a mesma limitação. Cabe ressaltar que a proposta que ora identificamos fere a alínea ‘a’ do item 3.1.2 do edital do PNLD-2019 no que se refere à veiculação de estereótipos e estímulo ao preconceito “[...] de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (MEC, 2017, p, 30).

Salientamos que, ainda que de forma sutil, os estereótipos e preconceitos estão presentes na obra, conforme evidenciado na Figura 2, contornando as avaliações pedagógicas e as normas presentes do PNLD-2019. Consideremos, ainda, a situação expressa na Figura 3, a seguir, que complementa no livro didático a atividade ilustrada na figura anterior.

Figura 3 – Atividade sobre educação no trânsito

PINTE CADA SEMÁFORO ABAIXO DE ACORDO COM A POSIÇÃO E A COR INDICADAS.
EM SEGUIDA, ASSINALE COM UM X O QUE TODO MOTORISTA DEVE FAZER EM CADA CASO.

AS IMAGENS NÃO SÃO REPRESENTATIVAS DA REALIDADE.

<p>A LUZ DE CIMA.</p> <p>Vermelho.</p>  <p><input checked="" type="checkbox"/> PARAR.</p> <p><input type="checkbox"/> AGUARDAR.</p> <p><input type="checkbox"/> SEGUIR.</p>	<p>A LUZ DO MEIO.</p> <p>Amarelo.</p>  <p><input type="checkbox"/> PARAR.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> AGUARDAR.</p> <p><input type="checkbox"/> SEGUIR.</p>	<p>A LUZ DE BAIXO.</p> <p>Verde.</p>  <p><input type="checkbox"/> PARAR.</p> <p><input type="checkbox"/> AGUARDAR.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SEGUIR.</p>
--	---	---

Fonte: Dante (2017, p. 22).

Entendendo que a imagem não fala por si, observemos então a orientação presente no manual do professor para que esse aproveite a atividade para explorar os temas contemporâneos com os estudantes: [...] peça a eles que comentem oralmente sobre a cena e localizem nela atitudes positivas (pedestres andando na calçada e atravessando a rua na faixa; pessoa com deficiência visual sendo ajudada; pai e filho de mãos dadas para atravessar a rua; etc.)" (Dante, 2017, p. 22).

Conforme se observa, a atividade da Figura 3 não somente deixa de fazer qualquer relação direta com a pessoa com deficiência visual representada na atividade da Figura 2 que lhe dá origem, como também apresenta uma situação totalmente descolada do contexto, uma vez que não traz qualquer orientação ao professor sobre a possibilidade de haver na sala de aula algum estudante cego ou com baixa visão – e que, portanto, estaria excluído da atividade, impossibilitado de compreender a relação entre as cores e a ação do pedestre, e que tal problema poderia ser corrigido com a substituição das cores por sinais sonoros.

Note-se ainda que a atividade apresentada, embora propusesse ao professor trabalhar questões sobre os direitos humanos, ignora alguns desses direitos, haja vista que ela mesma não apresenta elementos de acessibilidade, como a indicação de que o uso de sinais sonoros nos semáforos permite a uma pessoa cega atravessar a rua sem a necessidade da ajuda de outras pessoas. Nessa mesma perspectiva, ao retomarmos à Figura 2 que dá origem à atividade, observa-se também a ausência de

representação do piso tátil nas calçadas, instituído pelo artigo 15 do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2004).

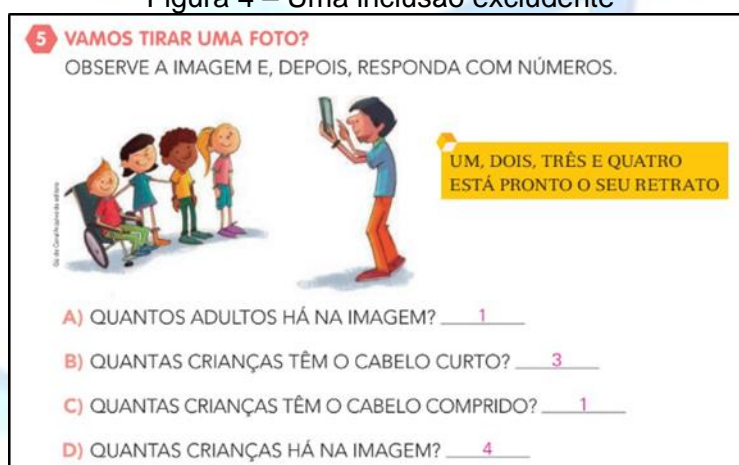
Entendemos que esses “pequenos esquecimentos” evidenciados na obra empobrecem o debate sobre essa temática com os alunos, reforçando a questão já suscitada por Michel Foucault sobre o rol de estratégias que impõem ao indivíduo considerado anormal a necessidade de ser corrigido, de ajustar-se para poder viver em sociedade. Assim:

Paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (Foucault, 2010, p. 50).

Tais argumentos reforçam o papel da escola como uma instituição de correção, sendo o livro didático de Matemática um instrumento dessa tecnologia de disciplinamento e docilidade dos sujeitos (Santos; Silva, 2019).

Nesse mesmo contexto, consideremos agora a Figura 4, que apresenta um cadeirante “incluso” em uma cena na qual crianças pousam para uma foto.

Figura 4 – Uma inclusão excludente



Fonte: Dante (2017, p. 40).

Na ilustração, pode ser visto um cadeirante, juntamente com uma criança oriental, uma negra e uma loira. Tal fato evidencia uma prática comum na obra, a busca por concentrar personagens com diferentes características em uma mesma imagem, numa busca de atender, frisa-se, por meio de uma só imagem, diferentes exigências do PNLD, conforme identificado na ficha do avaliador do livro didático, onde consta: "A obra promove 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?" (MEC, 2020a, p. 4). Ainda nesse contexto, os documentos do MEC questionam as contribuições da obra para o exercício da

empatia, da resolução de conflitos: “A obra contempla a Competência Geral da Educação Básica [...] com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza?” (MEC, 2020b, p. 47).

Ao considerar as exigências do PNLD-2019, bem como as imagens de pessoas com deficiências presentes na obra, é possível inferir que as inserções visam antes atender às normativas. Não se trata de fato de uma inclusão, mas de uma representação – e, ainda assim, de maneira restrita e estereotipada – de alguém incapaz ou que não agrega ao ambiente no qual é representado. Vejamos, por exemplo, a orientação ao professor para a abordagem da atividade proposta na Figura 4:

Organize os alunos em duplas, de mãos dadas, para brincar nesta atividade. Todos falam a parlenda, andando no ritmo e batendo o pé mais forte no chão quando falarem o 4. Assim, eles desenvolvem a contagem oral dos números de 1 a 4 e também a coordenação e a interação rítmica com os colegas (Dante, 2017, p. 40).

Ora, há que se pesar que o livro didático de Matemática não pode ser entendido como um conjunto de atividades desconexas. Propor uma atividade que faz alusão à pessoa cadeirante e na sequência solicitar que os alunos da sala “batam o pé”, sem que haja qualquer ressalva ao professor para o fato de que se deve evitar esse tipo de atividade caso haja cadeirantes na sala de aula nos parece um descompromisso com o princípio da inclusão, para dizer o mínimo. Tal fato reforça o que Lopes e Fabris (2020) denominam de in/exclusão, conceito mobilizado para evidenciar que:

[...] embora muitos sejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, 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).

No caso em questão, parece mais provável que a imagem tenha sido inserida aleatoriamente, sem preocupar-se com qualquer relação com outras atividades ou mesmo com o contexto da sala de aula, contrariando o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, em seu capítulo 5, art. 59, alerta que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Cabe ressaltar que o edital do PNLD-2019 prevê a reprovação da obra que não atender devidamente aos preceitos legais instituídos nos

documentos oficiais, entre outros, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Tudo isso evidencia o fato de que, embora os conhecimentos produzidos no ambiente de editoração sejam fundamentais para o sucesso comercial da obra, há ainda que se avançar em seu aspecto de inclusão pedagógica, de modo que se ultrapasse o âmbito da representação da pessoa com deficiência como presença “inerte”. É importante sublinhar que a organização e a distribuição do livro didático brasileiro é uma política pública consolidada e como tal possui caráter institucional, movimenta discursos tidos como oficiais e representa uma verdade instituída. Nesse contexto, o modo como é representada a pessoa com deficiência adquire esse mesmo *status* oficial, insere-se no âmbito do verdadeiro e determina um modo de ver/ser que constitui a pessoa com deficiência em nosso país.

Se por uma perspectiva pode-se compreender – a partir dos elementos que apresentamos – que as inserções das imagens têm como finalidade primeira atender aos processos de normatização impostos pelo PNLD, por outra uma busca no edital que orienta a produção da obra aponta que “[...] o material didático não deverá abordar os temas contemporâneos de forma artificial ou arbitrária, devendo trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas” (MEC, 2017, p. 33).

Dessa forma, limitar-se a uma representação superficial, sem que se promova o devido debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência, não somente contribui para a invisibilização destas, mas também constitui uma infração “velada” ao PNLD, uma vez que a ideia de inclusão é artificializada, limitada na simples presença do deficiente em uma ilustração.

Preocupa-nos a forma calculada como os elementos de inclusão são inseridos no livro didático de Matemática, apenas na medida minimamente “suficiente” para atender/contornar normatizações impostas pelo PNLD. É preciso reconhecer que, ao negligenciar uma discussão mais profunda que envolva não somente a temática da pessoa com deficiência, mas de uma sociedade “deficiente” – que, apoiada na lógica neoliberal da 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 –, patrocina-se outros processos de exclusão que invisibilizam a pessoa com deficiência.

Todo esse aparato e o modo como pessoas e instituições se movimentam em torno da produção do livro didático em sua relação com a pessoa com deficiência

alinham-se a estratégias de poder que incutem sutilmente no sujeito uma forma de conceber a pessoa com deficiência, revelando o modo como "o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor Foucault, 2010, p. 164).

Sob essa perspectiva, fica explícito que "[...] 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, havendo espaços para resistências, insubordinações, insubmissões [...]" (Santos; Silva, 2021, p. 1277) e será tão mais eficaz quanto mais ele "amarrar" o sujeito nas linhas de sua própria compreensão.

Portanto, ao considerar na obra imagens e orientações que, em grande medida, apresentam a pessoa com deficiência como aquele que está "fora das normas", desajustado, que precisa de ajuda em atividades básicas, ou que não está inserido no mercado de trabalho, esse material contribui para a constituição e/ou fortalecimento da imagem deste como "anormal", que precisa ser auxiliado, vigiado e controlado.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos investigar e analisar como as relações de poder atravessam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no livro didático de Matemática e, partindo disso, descrever os movimentos que conduzem à normatização que induz a in/exclusão.

Nesse processo, ao perscrutar uma das coleções de livros didáticos mais vendidas no edital do PNLD de 2019, identificamos um apagamento da pessoa com deficiência em volumes que oscilam entre a total ausência de atividades que envolvam a temática, sua presença em número insignificante ou uma abordagem superficial e calculada, limitada ao "cumprimento" de regulações previstas no PNLD em detrimento da proposição de uma educação inclusiva.

Tal fato se evidencia ao considerarmos que, embora a somatória do número de pessoas com deficiência intelectual e TEA representem 74% das matrículas em escolas regulares (INEP, 2021), essas são simplesmente desconsideradas na obra, seja na representação na forma de imagens, textos ou orientações ao professor.

Ainda sobre esse aspecto, observamos que, via de regra, a presença da temática da deficiência ou inclusão na obra está limitada à imagem de cadeirantes e cegos ou deficientes visuais. Mais que isso, identificamos ainda nestas representações uma compreensão limitada da pessoa com deficiência como desviante, incapaz, um desajustado em uma sociedade de "normais", necessitando,

portanto, da atuação da escola, do Estado e da própria sociedade a fim de corrigi-lo, ajustá-lo à curva de normalidade instituída socialmente.

Tal fato, aliado a outros elementos que apresentamos, como o relato de editores, evidencia a presença de um discurso estético que orienta a seleção cuidadosa das imagens a serem inseridas na obra, a fim de evitar o "choque" no público-alvo, visando produzir um livro artisticamente belo, a fim de assegurar as vendas da coleção.

Entendemos que todos esses fatores apontam para um processo de in/exclusão, no qual a pessoa com deficiência é excluída pedagogicamente dentro de um processo de suposta inclusão, no qual o livro didático atua como um mecanismo de governamento e constituição do sujeito, à medida que normaliza uma forma de conceber a pessoa com deficiência, instruindo-nos a compreender – por meio de técnicas sutis de assujeitamento e produção de verdades – qual o lugar desta pessoa na sociedade, bem como das possibilidades limitadas de sua relação com esta mesma sociedade e consigo mesma.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2004.

DANTE, Luiz Roberto. **Ápis matemática, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** – curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília/DF: Inep, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília/DF: Inep, 2021.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, jan./abr. 2007.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PNLD 2019: Matemática** – guia de livros didáticos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. 236 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Brasília: MEC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ficha de avaliação PNLD, Bloco 6** – Princípios Éticos e Marco Legal. Brasília: MEC, 2020a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ficha de avaliação PNLD, Bloco 4**. Critérios Específicos do Livro do Estudante – Matemática. Brasília: MEC, 2020b.

SANTOS, José Wilson dos. SILVA, Marcio Antonio da. Relações de poder na idealização de livros didáticos de Matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 250-272, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12274>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, José Wilson dos. **Corredores e Porões**: uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, José Wilson dos; SILVA, Marcio Antonio da. Pluriforme e Multidirecional: relações de poder e a constituição de livros didáticos de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 71, p. 1275-1293, dez, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/gHg4svwX4xnhSFP4QdFdSLt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, pp. 5-13, Jan/Jun 2011.

Submetido em janeiro de 2024

Aceito em maio de 2024