

UM MAPA DO TRAFICO DE DROGAS NO LIVRO DIDATICO: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE GEOGRAFIA ESCOLAR E CARTOGRAFIA MIDIÁTICA

A Map of the Drug Trade in the Geography Textbook: Dialogues between Geographic Education and Journalistic Cartography

André Reyes Novaes¹

RESUMO

O presente artigo discute as relações entre geografia escolar e cartografia midiática tendo como ponto de partida a polêmica criada em torno de um mapa sobre o tráfico de drogas ilícitas veiculado na imprensa e inserido em um livro didático de geografia. Partindo deste caso específico, a primeira seção discute o mapa sob o ponto de vista da geografia escolar, considerando o contexto curricular do sétimo ano e a transposição didática do conceito de território proposta pelos autores. Posteriormente, a reflexão é guiada pela ótica da cartografia midiática, explorando a linguagem do mapa em questão e debatendo formas alternativas de representação através de mapas veiculados na imprensa nacional nos últimos quarenta anos. Por fim, busca-se estimular uma incorporação crítica dos mapas midiáticos na geografia escolar, considerando como essas representações podem contribuir para o desenvolvimento de uma cartografia menos “normativa” e mais “interpretativa” nas escolas.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Cartografia Midiática. Transposição Didática

ABSTRACT

This article discusses the relationship between geographic education and journalistic cartography taking as its starting point the controversy created around a map of the illegal drug trade included in a geography textbook. Taking into account this particular case, the first section approaches the map from the point of view of geographic education, considering the context of the Brazilian geography curriculum and the didactic transposition of the concept of territory proposed by the authors. In a second moment, the reflection is guided by the point of view of journalistic cartography, exploring the language of the map and discussing alternative forms of representation by using maps published in the national press over the past forty years. Finally, the last section seeks to stimulate a critical use of journalistic maps at school, considering how these representations can contribute to an “interpretive” approach in cartography.

Keywords: Geographic Education. Journalistic Cartography. Didactic Transposition.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Geografia Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. andrernovaes@yahoo.com.br.
✉ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia Humana. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã. 20550-013. Rio de Janeiro, RJ.

INTRODUÇÃO

No dia 2 de julho de 2007 o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, César Maia, chamou a atenção da imprensa nacional ao criticar publicamente a coleção didática “Geografia, Sociedade e Cotidiano” (BIGOTTO; MARTINS; VITIELLO, 2006). O motivo principal da queixa do prefeito era a presença de um mapa nas primeiras páginas do volume do sétimo ano do ensino fundamental, que tinha como objetivo localizar “as áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro”.

Preocupado com a imagem de sua cidade às vésperas de um grande evento esportivo² (NOVAES, 2007), o prefeito anunciou que iria proibir a adoção do livro nas escolas públicas, pois este seria “um atentado ao ensino de geografia para crianças de 12 anos”. Fazendo coro com o prefeito, o sindicato dos professores também considerou o conteúdo do mapa “inapropriado” e até especialistas em educação declararam que o exemplo seria “profundamente infeliz”. Por outro lado, os autores defenderam a presença do mapa no livro didático, afirmando que o tráfico faria “parte da realidade do país” e lembrando que a imagem não era uma criação inédita do livro. “O mapa foi publicado na imprensa”, declarou um dos autores buscando justificar o conteúdo selecionado³.

De fato, a veiculação de mapas sobre o comércio varejista de drogas ilícitas nas grandes cidades é uma prática comum na imprensa

brasileira desde a década de 1970 (NOVAES, 2005). Mas quando essas imagens saem dos jornais e vão para as salas de aula através dos livros didáticos, instaura-se a polêmica. O presente artigo discute as relações entre geografia escolar e cartografia midiática, tendo como ponto de partida a análise deste mapa sobre a comercialização de drogas ilícitas inserido no livro didático de geografia. O objetivo aqui não é tomar posição “contra” ou “a favor” da inserção do mapa do tráfico no livro didático, mas evidenciar como a reflexão sobre essa imagem pode contribuir para a discussão sobre as relações entre a geografia escolar e a cartografia midiática.

Partindo desse objetivo, a primeira seção discute a inserção do mapa do tráfico de drogas no livro didático sob o ponto de vista da geografia escolar, considerando o contexto curricular do sétimo ano e a transposição didática do conceito de território proposta pelos autores. Posteriormente, a reflexão é guiada pela ótica da cartografia midiática, explorando a linguagem do mapa em questão e debatendo formas alternativas de representação da comercialização de drogas ilícitas através de mapas veiculados na imprensa nacional nos últimos quarenta anos⁴ (NOVAES, 2005). Por fim, busca-se estimular uma incorporação crítica dos mapas midiáticos na geografia escolar, considerando como essas representações “inovadoras, únicas e esteticamente atraentes” (GREEN, 1999, p. 141) podem contribuir para o desenvolvimento de uma cartografia menos “normativa” e mais “interpretativa” nas escolas.

2 O episódio aqui relatado ocorreu dias antes da abertura dos jogos Pan-americanos, realizados na cidade do Rio de Janeiro entre 13 e 19 de julho de 2007.

3 As declarações aqui citadas foram coletadas no jornal O Globo, em reportagem publicada do dia 4 de julho de 2007 e em matéria veiculada no “Jornal da Noite” transmitido pela rede Globo de televisão no dia 4 de julho de 2007. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ZVks14zocGw&feature=related>>.

4 A pesquisa documental que serviu de base para a seleção dos exemplos apresentados na segunda seção deste artigo foi realizada no âmbito da minha dissertação de mestrado.

O TRÁFICO DE DROGAS ILÍCITAS COMO CONTEÚDO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Desde que as informações sejam dadas por especialistas. O que não pode é os Jovens e Adolescentes continuarem recebendo informações amadoras da Mídia que em alguns casos pode até incentivar o ingresso numa dessas facções, no tráfico e no consumo.

“O Globo”, 3/7/2007, leitor J. A. S

A discussão sobre a legitimidade do tráfico de drogas ilícitas como um conteúdo nas aulas de geografia mobilizou a opinião pública. Uma simples enquete realizada pelo site do jornal O Globo, no dia 3 de julho de 2007, evidenciou uma série de posições contraditórias sobre a presença da temática nas escolas. Enquanto alguns leitores se colocavam de forma enfática contra a presença do conteúdo, chegando a afirmar que “retiraria os filhos do colégio” caso o livro fosse adotado, outros argumentavam que o conteúdo seria legítimo, pois o tráfico faria “parte de uma realidade vivida pela maioria das crianças”.

No entanto, mesmo com posições opostas, muitos leitores pareciam concordar com o trecho retirado do site do jornal O Globo e inserido no início desta seção. Reproduzindo um discurso bastante aceito pela opinião pública, o autor do comentário acima alertava que as informações sobre as drogas ilícitas deveriam ser “dadas por especialistas” e criticava os veículos de comunicação e suas “informações amadoras”. Ao cobrar uma suposta “cientificidade” na abordagem da temática e exigir a opinião de “especialistas” em oposição à mídia, muitos leitores acabaram se defrontando com questões bastante discutidas no campo da educação: quais seriam os saberes de referência para a definição dos conteúdos escolares?

Seria o saber escolar apenas uma simplificação daquele trabalhado na academia por “especialistas”? Até que ponto a mídia pode ser uma fonte de informação para a elaboração de uma aula de geografia?

Em um texto que discute os “padrões de evolução das disciplinas escolares”, Goodson (1990, p. 234) explora o exemplo da institucionalização da geografia para criticar aquilo que chamou de uma “visão oficial” ou “filosófica” sobre o saber escolar. Segundo o autor, esta visão pode ser aceita “tanto por educadores como por leigos” e considera as “matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas”. Nesta perspectiva, uma matéria escolar seria sempre “criada e sistematicamente definida por uma comunidade de estudiosos (*scholars*), normalmente trabalhando num departamento universitário” (GOODSON, 1990, p. 233), que a partir de um conhecimento acadêmico prévio fazem um trabalho de “transposição didática” do saber para as escolas.

Um autor associado com essa visão é o matemático Yves Chevallard (1991, p. 31), que definiu a transposição didática como o trabalho que transforma um “objeto de saber” em um “objeto de ensino”. Considerando a “viagem” do conhecimento da academia para a escola, Chevallard desenvolveu um modelo hierárquico onde o “saber acadêmico” aparece como principal fonte de informação para a definição de um “saber a ser ensinado”. Após ser “selecionado”, “simplificado” e “vulgarizado” pela “esfera do pensamento” – ou **noosfera** – formada por aqueles que elaboram currículos, orientações pedagógicas e livros didáticos, o conhecimento finalmente chega à escola enquanto “saber ensinado” na sala de aula pelos professores. Ao discutir a constituição do saber escolar através da academia, um dos principais objetivos de Chevallard seria exercitar uma “vigilância epistemológica” para garantir que o conhecimento escolar não se distancie muito daqueles desenvolvidos pela comunidade científica.

Embora ainda apareça em muitos discursos contemporâneos sobre o conhecimento escolar, essa visão hierárquica atribuída⁵ a Chevallard já foi criticada sobre diferentes óticas. O teórico francês Michell Caillot (1996), por exemplo, questionou se a teoria da transposição didática seria “transponível”⁶ para disciplinas menos focadas no “saber sábio” da academia. Já Forquin (1996, p. 195) apresenta o trabalho de Chervel (1990) como uma alternativa a Chevallard, buscando evidenciar como a escola não é mera reprodutora de conhecimento, mas também produtora, atuando na criação de “configurações cognitivas verdadeiramente originais”. Seguindo essa mesma direção, Goodson (1990, p. 249) utiliza o exemplo da história da geografia escolar para mostrar como “longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe”. Através da contribuição desses autores, pode-se compreender que nem sempre o conhecimento escolar tem referência na academia e que a escola também cria conhecimento e troca informações com outras fontes de saber.

Mas quais teriam sido os saberes de referência utilizados pelos autores do livro “Geografia, Sociedade e Cotidiano” para inserirem o tráfico de drogas como um conteúdo escolar? Na presente seção, gostaria de evidenciar como as fontes de informação sobre a temática foram variadas neste processo de “transposição didática”. Por um lado, os autores utilizaram artigos acadêmicos que abordam as relações entre o conceito de território e o tráfico de drogas, como o artigo de

Souza (2000), citado na bibliografia do material didático em questão. Por outro, há uma incorporação de informações midiáticas, através da inserção de mapas e fotos retirados de jornais de grande circulação. Ao identificar as fontes variadas consultadas pelos autores do livro, o objetivo aqui não será acusar a incorporação de “informações amadoras da mídia”, como fez o leitor citado no trecho que iniciou esta seção, mas sim evidenciar como a qualidade da “transposição” pode ser mais importante do que a procedência da informação.

Para se compreender as fontes de “saber” utilizadas pelos autores do livro didático, é importante inicialmente contextualizar alguns desafios encontrados pelos professores de geografia ao se depararem com o conteúdo do sétimo ano do ensino fundamental⁷. Considerando a distribuição de temas nos currículos brasileiros, o sétimo ano talvez represente um dos conteúdos mais consolidados e ao mesmo tempo mais questionados pelos professores atuantes no ensino fundamental e médio. É nesse momento que se pretende descrever o território brasileiro, geralmente dividido em regiões a serem trabalhadas ao longo dos bimestres do ano letivo. Através do uso de mapas na escala nacional a geografia escolar tradicionalmente buscou unir as várias especificidades regionais em um “todo harmonioso”, procedimento que evidencia uma das funções mais antigas da disciplina: “a tarefa de mostrar a pátria” (LACOSTE, 2003, p. 53).

Mesmo que a descrição do “território nacional” na escola tenha sofrido inúmeras críticas nas últimas décadas (LACOSTE, 2003; Foucher, 1994; entre outros), é interessante observar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) mantém a estrutura descritiva da geografia no sétimo ano do ensino fundamental. Se o

5 A palavra “atribuída” é aqui intencionalmente aplicada, pois é válido ressaltar que embora existam muitos textos críticos ao trabalho de Yves Chevallard, alguns teóricos contemporâneos também apresentam leituras favoráveis às contribuições do autor, questionando generalizações simplistas associadas a sua obra. É importante destacar, ainda, que grande parte das citações das contribuições de Chevallard ainda tem como fonte a versão do seu livro em francês, intitulado “La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné”.

6 Tradução livre do termo “*transposable*”, presente no título do artigo de Caillot (1996).

7 É válido lembrar que o atual sétimo ano corresponde à antiga sexta série do ensino fundamental, nomenclatura que ainda era utilizada na época da polêmica discutida ao longo deste artigo.

conteúdo a ser ensinado neste ano segue associado com a apresentação do território brasileiro, os professores que buscam se afastar das descrições regionais, comumente associadas com a geografia regional francesa, encontram um grande desafio na formulação de abordagens inovadoras. No entanto, é importante reconhecer que o próprio documento também aponta algumas direções que podem estimular transformações no conteúdo do sétimo ano.

Para alguns autores, a principal inovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi o estímulo dado para a elaboração de uma abordagem conceitual, valorizando a definição de conceitos como espaço, paisagem, região, território e lugar nas escolas (SPOSITO, 1999). Seguindo essa tendência, o conteúdo do sétimo ano não seria mais exclusivamente focado na descrição de regiões e na delimitação do território nacional, mas também daria ênfase à discussão sobre o que é região e o que é território. Esta perspectiva certamente influenciou os autores do livro "Geografia, Sociedade e Cotidiano", pois os alunos do sétimo ano são indagados já nas primeiras páginas do material didático: "mas o que significa território"?

Ensinar um conceito certamente não é uma tarefa simples e quando um professor de sétimo ano se vê frente a esse desafio, ele geralmente vai buscar na sua formação acadêmica as respostas a serem adaptadas para o universo escolar. Sabe-se que a "transposição didática" do conceito de território tem sido feita de forma profundamente deficiente nos livros didáticos brasileiros e muitas vezes o conceito não é nem explicitamente definido (BOLIGIAN, 2003). Buscando estabelecer uma abordagem inovadora – que definisse "território" para além de uma mera descrição do "território nacional" – os autores do livro didático incorporaram concepções acadêmicas renovadas sobre o conceito.

Contrastando com as concepções da geopolítica clássica, que recorrentemente associavam o território a escala do Estado-Nação, muitos autores passaram a trabalhar com definições mais abertas do conceito a partir dos anos 1980. Os territórios, antes delimitados por um poder exclusivo e permanente, passaram a apresentar dinamicidade no tempo e no espaço, o que abriu a possibilidade para o estudo de sobreposições e "empilhamentos territoriais" (SACK, 1986).

A bibliografia no material didático em questão evidencia a influência dessas tendências renovadas, pois contém textos de autores como Raffestin (1993) e Souza (2000), que criticam a ênfase exclusiva dada ao Estado pela geografia política clássica e buscam enfatizar que "o território não precisa e nem deve ser reduzido a esta escala do Estado" (SOUZA, 2000, p. 81). Após definir o território enquanto "espaço definido por e a partir de relações de poder", Souza (2000, p. 82), por exemplo, apresenta uma série de casos sobre "as territorialidades complexas do cotidiano metropolitano". O autor discute inicialmente os territórios da prostituição, para em seguida exemplificar o conceito a partir do tráfico de drogas ilícitas no Rio de Janeiro.

Mas até que ponto o "saber acadêmico" consultado pelos autores do livro didático influenciou na elaboração do "saber a ser ensinado" relativo ao conceito de território? A influência dos textos citados fica evidente na preocupação do material em não associar o território exclusivamente à escala do Estado. Após afirmar que "os países, os estados, as cidades, os bairros e até as ruas têm áreas delimitadas" (BIGOTTO; MARTINS; VITIELLO, 2006, p. 8) e que "o território é definido a partir da delimitação do espaço geográfico por um grupo social", os autores também apresentam exemplos no espaço urbano, focados em "grupos que delimitam seus territórios nas grandes cidades" (BIGOTTO; MARTINS; VITIELLO, 2006, p. 9).

Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática
André Reyes Novaes

O primeiro exemplo explora a presença de integrantes do movimento *hip hop* no Largo de São Bento na cidade de São Paulo e foi ilustrado com um mapa que simplesmente localizava o largo e as saídas do metrô. Após citar brevemente exemplos de territórios urbanos associados a grupos étnicos e migrantes, os autores chegam ao exemplo dos “grupos de tráfico de drogas, que delimitam áreas de atuação com base no grau de poder exercido”. É no contexto de exemplificação do conceito de território enquanto projeção das relações de poder no espaço que foi introduzido o mapa representando as “áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro”.

É interessante observar como os autores do livro didático foram guiados por um saber acadêmico no momento que discutiram o conceito de território, mas para trabalhar com a exemplificação do tráfico de drogas na cidade, houve a necessidade de incorporação de um material midiático. O tráfico de drogas certamente não é um objeto sistematicamente trabalhado pela geografia acadêmica e as abordagens sobre esta temática geralmente se limitam a esforços individuais (MACHADO, 1996, 2009; SOUZA, 1996, 2000). Mas, enquanto a academia apresenta uma produção cartográfica muito reduzida sobre as drogas ilícitas, limitada pela “face oculta” associada a esse fenômeno ilegal (OLMO, 1990), a imprensa brasileira se converteu em grande mapeadora da temática, apresentando imagens próprias construídas em escalas diversificadas.

Ao trabalhar com diversos temas atuais que circulam na grande imprensa, a geografia escolar muitas vezes encontra uma escassa produção acadêmica para ser “transposta” para as salas de aula. Reconhecendo que o saber escolar não poderia ser pautado apenas pelo “saber sábio” das universidades, Chevallard (1991) também inseriu em seu modelo aquilo que chamou de “saber cotidiano”, trazido para as escolas a partir das experiências de alunos, professores, funcionários e

pais. Se consideramos que a mídia hoje em dia influencia diretamente a nossas formas de experimentar e vivenciar os espaços (BURGESS; GOLD, 1987), pode-se identificar um movimento de transposição não discutido por Chevallard, no qual o saber cotidiano é transposto para o “saber a ser ensinado” através da introdução direta de um material midiático em um livro didático.

Seguindo os comentários dos leitores presentes no início desta seção poderíamos considerar essa transposição indesejável e problemática, pois o conhecimento escolar deveria ter “especialistas” como referência. No entanto, sabe-se que há bastante tempo as informações midiáticas vêm impactando a forma de se ensinar geografia nas escolas. Dentro do contexto de uma geografia escolar tradicional conteudista, pautada na descrição de regiões a partir de uma abordagem focada na memorização, o papel da mídia acaba se sobrepondo ao do professor de geografia, pois oferece para o aluno uma série de informações sobre as regiões trabalhadas em sala de aula.

Antes da difusão mais intensa de informações sobre os espaços nos meios de comunicação durante a segunda metade do século XX, o professor de geografia tinha muitas vezes o monopólio do conhecimento e podia descrever as regiões e os países sem muitas interrupções por parte dos alunos. Com a difusão dos meios de comunicação, essas aulas descritivas foram ficando cada vez mais problemáticas, pois, como bem observou a geógrafa francesa Debesse-Arviset (1978, p. 8), “a escola já não é a única fonte de saber” e a geografia foi ficando desinteressante para os alunos desde que “os ‘*mass-media*’ proporcionam a todos, através da imagem e informações, um conhecimento do mundo infinitamente mais variado e colorido do que aquele que se pode dar na escola”.

Também escrevendo na segunda metade da década de 1970, Lacoste (2003, p. 35) considerava as “imagens-mensagens geográficas” presentes nos “*mass media*” um “fenômeno historicamente novo” e fazia observações similares as de Debesse-Arviset, constatando que “as cartas, os manuais e os testes de geografia estão longe de ser as únicas formas de representação do espaço, a geografia também se tornou espetáculo”. Ao competir com as informações midiáticas, o professor de geografia poderia ter suas funções enciclopédicas ameaçadas, gerando um mal estar na prática dos docentes que não conseguem acompanhar acontecimentos diários provenientes da mídia. Neste contexto, poderia-se questionar inclusive a importância dos professores de geografia, já que “no nosso meio favorável, a noção de espaço geográfico se constroi por si: jornais e revistas, cinema e televisão, rádio evocam os aspectos de qualquer parte da Terra” (DEBESSE-ARVISET, 1978, p. 17).

O impacto da mídia no processo de ensino e aprendizagem da geografia não pode ser ignorado e sob este ponto de vista a ideia de que a escola não deve trabalhar com informações midiáticas e sim se referenciar em “especialistas acadêmicos” parece bastante problemática. Segundo a educadora Maria Luiza Belloni (1998), devemos evitar a atitude que negligencia as informações midiáticas e as novas tecnologias sob o pretexto de que elas assumiriam o papel do professor. O fato de que os alunos possuem informações e imagens mentais sobre diferentes lugares pode não representar um problema para o professor de geografia, mas sim uma solução, libertando os docentes da tarefa puramente descritiva. Se os alunos já possuem imagens estereotipadas dos lugares, o professor pode aproveitar melhor seu tempo, focando menos nos conteúdos descritivos e mais nas competências que auxiliem os alunos a ler, refletir, interpretar, hierarquizar e contextualizar as informações que circulam na mídia.

Nesse sentido, a relação entre a educação e mídia mostra-se como um enigma da esfíngue: “decifra-me ou te devoro”. É importante observar que os alunos recebem sim muita informação sobre o mundo, mas, como observou Debesse-Arviset (1978, p. 17) “estas mensagens não bastam para construir nos espíritos uma noção coerente e racional do espaço geográfico”. A autora propõe, então, uma “pedagogia orientada para a utilização dos *mass media*”, para que o ensino de geografia possa “servir-se desta maré de informações, sempre fragmentárias, de todas estas imagens que ameaçam asfixiar a reflexão pessoal, para educar o pensamento crítico” (DEBESSE-ARVISET, 1978, p. 18).

Ao valorizar a incorporação das informações midiáticas na escola, não podemos assumir uma postura crítica e acusativa com relação ao livro “Geografia, Sociedade e Cotidiano”, que buscou inovar ao introduzir um mapa midiático em suas páginas. Mas podemos sim, questionar se os autores estimularam uma abordagem crítica e interpretativa deste material, encorajando os alunos a “lerem” a imagem e compreenderem os discursos envolvidos na sua produção. É importante lembrar que, assim como os textos publicados na imprensa, os mapas midiáticos também constituem uma forma de discurso, plenos de “narrativas” e “silêncios” (HARLEY, 2002), que devem ser cuidadosamente “lidos” pelo professor e seus alunos.

Na seção seguinte buscarei fazer justamente este tipo de “leitura”, apresentando uma série de representações midiáticas alternativas sobre o tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro e problematizando a relevância do mapa em questão como um recurso para alcançar a finalidade dos autores, que seria discutir o conceito de território no sétimo ano do ensino fundamental. A cartografia midiática certamente seguirá sendo uma importante fonte de informação para os professores de geografia, mas resta saber se estamos prontos para “decifrá-la” e interpretá-la com nossos alunos.

O TRÁFICO DE DROGAS COMO NOTÍCIA NA CARTOGRAFIA MIDIÁTICA

As facções criminosas são um problema social, mas não o mais importante das comunidades, que são formadas principalmente por trabalhadores. Deveriam ter outros valores enfatizados.

“O Globo”, 3/7/2007, leitor A. C. C

Ao ler diversas opiniões sobre o mapa do tráfico de drogas inserido no livro didático veiculadas em jornais e sites brasileiros, pude observar como grande parte dos leitores repudiou o mapa por discordar da presença do tráfico de drogas ilícitas como conteúdo escolar. Poucos foram aqueles que, como o leitor citado acima, criticaram as associações simplistas feitas pela representação em questão. De forma bastante sucinta, o leitor critica uma suposta associação entre as “facções criminosas” e as “comunidades”, alertando que “deveriam ter outros valores enfatizados” na representação, pois as favelas seriam formadas principalmente por “trabalhadores”.

Esse tipo de dualidade na representação das favelas acompanha a própria história destes espaços. Trabalhando com jornais da cidade do Rio de Janeiro do início do século XX, Abreu (1994) já identificava como o “Correio da Manhã” qualificava recorrentemente as favelas de forma pejorativa e perigosa, como “lugar onde reside a maior parte dos valentes da nossa terra, o esconderijo de gente disposta a matar por qualquer motivo, ou até por motivo algum” (“Correio da Manhã”, 5/7/1909). No entanto, é interessante observar como o mesmo jornal também produzia outras formas de qualificação destes espaços, afirmando que “tanto na Favela como no morro de Santo Antônio moram centenas de trabalhadores, gente honesta digna de consideração dos poderes públicos” (“Correio da Manhã”, 23/1/1911).

Essa tensão entre diferentes formas de representação das favelas perpassa grande parte da literatura sobre estes espaços, que há bastante tempo já identifica a existência de um “mito da marginalidade” associando favela e criminalidade (PERLMAN, 1977). Mas, se as favelas foram qualificadas e representadas de formas distintas na imprensa brasileira ao longo do século XX, pode-se dizer que os mapas escolares acabaram muitas vezes “silenciando” estes espaços (HARLEY, 2002). É certo que a escala mais trabalhada na escola não é a do espaço urbano, principalmente no sétimo ano, em que os alunos geralmente são bombardeados com mapas nas escalas regional e nacional. Mas se os mapas urbanos são raros nos livros escolares, a representação das favelas é uma raridade ainda maior. Pintadas de verde, marrom, cinza ou simplesmente situadas em um espaço em branco, elas foram frequentemente ignoradas, apagadas das cidades mapeadas nas aulas de geografia.

A ausência de espaços ocupados pela população de baixa renda nos mapas urbanos certamente não é uma exclusividade da geografia escolar. Segundo o historiador da cartografia J. B. Harley (1988, p. 292), “em muitos dos primeiros mapas das cidades, o cartógrafo pode ter ignorado inconscientemente as ruas e os jardins dos pobres, dando preferência para os caminhos principais, os edifícios públicos e as residências da classe comercial”. Discutindo uma série de “silêncios e segredos” na cartografia da Europa moderna, Harley (2002) utiliza exemplos variados para evidenciar como populações indígenas, camponeses e pobres urbanos seriam grupos “privados de seu direito cartográfico” e “sem geografia”, pois foram recorrentemente excluídos dos mapas oficiais.

Alguns poderiam justificar a ausência de mapas escolares representando as favelas pela falta de dados confiáveis sobre estes espaços, construídos sem nenhum planejamento urbano prévio.

Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática
André Reyes Novaes

No entanto, sabemos que os “silêncios” de um mapa não podem ser entendidos apenas como “brechas no fluxo de linguagem”, pois constituem “declarações afirmativas” e intencionais. Muitos cartógrafos discutiram os “espaços em branco” dos mapas antigos enquanto ignorância cartográfica, carência de dados, erros ou outras limitações técnicas, mas Harley (2002, p. 85) busca deixar claro qual tipo de silêncio busca estudar: “aqui abordo silêncios políticos”, que fazem parte de “estereótipos culturais mais amplos”, declarou o autor. A ausência das favelas em grande parte da cartografia escolar pode facilmente ser associada a uma forma de “silêncio político”.

Frente à ausência de produção cartográfica sistemática sobre as favelas no universo escolar e acadêmico, é interessante observar como os mapas midiáticos podem assumir grande importância na difusão de informação espacial sobre estes locais. Buscando estabelecer uma abordagem inovadora e utilizando a mídia como fonte de informação espacial, os autores do livro didático “Geografia, Sociedade e Cotidiano” inseriram o mapa sobre o tráfico de drogas que apresentava o nome de várias favelas da cidade, movendo estes espaços do silêncio para o destaque. No entanto, ao mesmo tempo em que esse mapa dá visibilidade às favelas, ele também pode reproduzir estereótipos sociais ao associar “favela” e “tráfico de drogas ilícitas”.

Deve-se compreender que a própria natureza do mapa auxilia essa função de “ligar”, “conectar” e “amarrar” categorias selecionadas em um plano propositivo comum (WOOD, 2010, p. 2). Segundo Wood (2010, p. 4), o mapa pode ser definido por este plano e sua relação propositiva que busca estabelecer a conexão entre os elementos selecionados: “‘estas coisas vão juntas’, nos fala o mapa” (WOOD, 2010, p. 4). Ao associar favela e tráfico de drogas o mapa inserido no livro didático pode ter reproduzido silêncios e destaques reveladores das relações de poder operantes nas grandes cidades brasileiras. Mas



Figura 1 - Facções Criminosas e Pontos de Venda de Drogas Ilícitas na Cidade do Rio de Janeiro, 2007

Fonte: Martins; Biggato; Vitiello (2006, p. 11).

a partir de que tipo de linguagem cartográfica o mapa estabelece essa conexão direta entre as favelas e o tráfico de drogas ilícitas?

Sob um fundo cor-de-rosa utilizado para delimitar a cidade, observamos vários símbolos de ponto coloridos de vermelho, laranja e amarelo. As cores não estimulam muito a observação de padrões espaciais e os pontos estão bem distribuídos por quase toda a extensão do território da cidade. Embora existam signos linguísticos escritos em letras maiúsculas próximos aos pontos – CENTRO, COPACABANA, IPANEMA – compreendemos rapidamente que os pontos estão associados aos nomes escritos com letras minúsculas – Turano, Vidigal, Chapéu, etc. Ao observar a legenda, qualificamos os pontos enquanto

“grupos de tráfico de drogas” ou “facções” e o mapa cumpre sua função “propositiva” ao conectar um espaço a um atributo específico (WOOD, 2010).

O mapa em questão certamente é eficiente em promover uma associação direta entre tráfico e favela, mas até que ponto esta imagem seria pertinente para exemplificar o conceito de território em uma aula de geografia? Certamente existem muitas formas gráficas para se representar um território. No entanto, sabe-se que, enquanto espaços delimitados por relações de poder, os territórios são geralmente associados a símbolos de área e não de ponto. As áreas nos permitem traçar limites e fronteiras, definir incluídos e excluídos, auxiliando na visualização da distribuição das relações de poder no espaço. Já os pontos são mais comumente utilizados para associar uma localidade a algum atributo específico. Nesse sentido, uma possível incongruência do mapa estaria entre o seu título “áreas de atuação de grupos de tráfico” e sua simbologia, baseada em símbolos de ponto.

No entanto, é importante deixar claro que a simples utilização de símbolos de área certamente não resolveria o complexo problema de se representar o tráfico de drogas ilícitas nas grandes cidades. A essa altura talvez seja pertinente explicitar uma indagação que poderia ter precedido a inserção deste mapa no livro didático: até que ponto o conceito de território seria o mais adequado para se compreender as formas de atuação dos grupos envolvidos com o tráfico de drogas ilícitas? Segundo Machado (2009), apesar da insistência geral em relacionar o tráfico de drogas ilícitas ao “território” das favelas, em sua prática no terreno, o “tráfico organiza-se sob a forma de rede”. Segundo a autora, os limites dos “territórios” são na verdade a extensão e o desenho dessas redes, que não obedecem à restrição da contiguidade espacial.

Embora grande parte dos discursos sobre o tráfico de drogas geralmente tente associar a questão a um espaço específico, como um

país produtor – Colômbia – ou uma área urbana – favelas – sabe-se que essa atividade depende mais do “espaço-de-fluxos” do que do “espaço-de-lugares” e que os envolvidos nesse negócio geralmente “ocupam os lugares, mas não são definidos pelos lugares que ocupam” (MACHADO, 2009). Essa forma de organização que valoriza os fluxos geralmente tem sua representação gráfica associada às redes, recorrentemente representadas através de pontos e linhas, considerando a natureza e a especificidade dos fluxos que ocorrem entre cada “nó” destacado. Representar as trocas complexas que envolvem o tráfico de drogas ilícitas não é tarefa fácil, mas deve-se destacar que os autores do livro didático tiveram acesso a uma problematização sobre essa questão no próprio artigo de Souza (2000, p. 92), citado na bibliografia.

Segundo o autor, diferentemente da estrutura espacial de máfias como o jogo do bicho, em que “o que há são áreas antes que pontos, onde salta aos olhos a contiguidade espacial dos domínios ou áreas de influência de cada família mafiosa (ou bicheiro)”, o tráfico de drogas ilícitas “remete à necessidade de se construir uma ponte conceitual entre o território no sentido usual (que pressupõe contiguidade espacial) e a rede (onde não há contiguidade espacial)” (SOUZA, 2000, p. 93). Buscando relacionar diferentes escalas ou níveis de análise, Souza (2000) define a existência de um território contínuo, que pode ser representado através de símbolos de área, e um “território descontínuo”, que seria “uma rede a articular dois ou mais territórios contínuos” (SOUZA, 2000, p.94).

Ao focar o estudo das drogas ilícitas no conceito de rede e não de território, a forma de entendimento do fenômeno torna-se mais complexa e instigante. Provavelmente os autores do livro didático excluíram as relações entre território e rede pensando em “simplificar” o tema e facilitar a transposição didática para os alunos do sétimo ano. No entanto, essa “vulgarização” do conhecimento pode ter

comprometido a aprendizagem do conteúdo, promovendo uma associação simplista entre tráfico e favela e pouco contribuindo para a apreensão do conceito de território. Segundo Machado, ao articular o conceito de rede com a forma de atuação dos grupos envolvidos no tráfico de drogas ilícitas, percebe-se que essas redes “obrigatoriamente integram indivíduos e grupos pertencentes a vários setores sociais, que não estão localizados exclusivamente nas favelas: políticos, lojas comerciais, jovens de classe média e rica, advogados, juízes, donos de empresas de vários tipos etc.” (DURÃES, 2007)⁸.

As características da cartografia midiática, feita para atingir um grande público e se comunicar rapidamente com o leitor, geralmente não estimulou diagramas muito complexos que pudessem representar o tráfico de drogas de forma mais coerente. No entanto, ao realizar a pesquisa documental da minha dissertação de mestrado, na qual coletei mapas de quatro grandes jornais brasileiros de ampla circulação⁹ que representassem a produção, o processamento, o comércio e o consumo de drogas ilícitas, me surpreendi com a quantidade de mapas da década de 1970 que destacavam a participação de outros espaços urbanos – fora das favelas – no tráfico realizado nas cidades brasileiras. O mapa da Figura 2, veiculado no jornal Folha de São Paulo em 1978 representava o tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro, incluindo, além das favelas, as “esquinas”, os “bares” e “apartamentos” situados nos bairros mais valorizados da cidade (Figura 2).

8 As declarações da professora Lia Osório Machado sobre as formas de organização do tráfico de drogas ilícitas estão presentes em diversos textos acadêmicos da autora, mas também foram aqui retiradas de uma entrevista dada ao Jornal da UFRJ em novembro de 2007 (Ano 3, Número 30). A reportagem, intitulada “Desafios da Geografia” relatava o caso do mapa do tráfico no livro didático e contou também com a colaboração do professor Marcelo Lopes e do autor do presente artigo.

9 Os jornais estudados foram O Globo, Jornal do Brasil, O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo.

A primeira diferença bastante notável entre este mapa e o anterior está na escala. Enquanto o mapa inserido no livro didático (Figura 1) representa toda a área da cidade do Rio de Janeiro, o mapa acima é focado apenas na zona sul, centrando nas praias de Ipanema e Copacabana e tendo a Lagoa Rodrigo de Freitas com grande destaque. Corroborando com a ideia de que a mudança de escala sempre corresponde a uma mudança qualitativa na forma de se compreender um fenômeno (LACOSTE, 1988), dos quinze pontos de tráfico de drogas identificados no mapa, apenas três estão situados em favelas. Utilizando uma prática muito comum nos mapas midiáticos, os pontos são qualificados a partir de pequenos textos, que descrevem o tipo de tráfico e as pessoas envolvidas com a atividade naquela localidade.

É interessante notar como no texto parece haver uma valorização da ideia de que o tráfico é feito por pessoas com boa condição financeira. Ao descrever o tráfico na Rua Montenegro, por exemplo, qualificada como “uma das mais famosas ruas de Ipanema que começa na Avenida Vieira Souto, na praia, e termina na Lagoa Rodrigo de Freitas”, o repórter faz questão de explicitar que as pessoas que atuam em um “discreto ponto de venda de cocaína” seriam “rapazes ricos, de boa família”. Já as praias do Arpoador e do Diabo são retratadas como “local de surfistas e motoqueiros”, onde o fornecimento seria “só para enturmados”. Falando sobre o fornecedor da região, “um engenheiro de nome Marcos”, o jornalista também exalta que o traficante teria “vários carros” e que “fornece a droga a fechadíssimas e luxuosas residências na Gávea e em Santa Teresa”.

As informações das localizações são bem detalhadas, geralmente apontando com bastante precisão os pontos de tráfico na “cidade formal”. Já os textos associados à favelas são mais reduzidos e nas três favelas apontadas o repórter apenas afirma que lá “existem várias bocas de fumo”. Esta característica foi notada em muitos mapas

genérica das ideias de Foucault¹⁰, relacionando poder, conhecimento e **episteme**. Primeiramente o autor discute a existência de “manipulações deliberadas” nos mapas feitos para fins estratégicos ou comerciais. Trabalhando com as relações entre poder e conhecimento, Harley busca evidenciar como o mapa seria uma “ferramenta de medição, investigação, exame e coerção do Estado”. Na segunda parte do seu artigo, o autor trabalha com a ideia de “silêncios intencionais” que não parecem ter sido “explicitamente ordenados” por alguma classe dirigente.

É no intuito de teorizar a ideia de “silêncio intencional”, que Harley (2002) se apropria da noção de **episteme** de Foucault, considerada como um conjunto de códigos culturais subjacentes a todas as formas de conhecimento. Segundo Harley (2002, p. 97), “enquanto nos mapas se incluem certas informações, outros aspectos da vida e da paisagem são excluídos de acordo com a **episteme**”, formando silêncios provenientes de “regras históricas” específicas. É nesse segundo tipo de silêncio que Harley inclui a ausência de grupos de baixa renda nos mapas urbanos. Através de uma série de valores sociais o cartógrafo simplesmente naturaliza a ausência desses espaços, definindo um código de representação compartilhado por grande parte da sociedade.

Ao representar o tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro com maior ênfase nas “favelas” ou no “asfalto”, os mapas da imprensa também estão sendo influenciados por “regras históricas” específicas. Até meados da década de 1980, quando se falava em tráfico de drogas, principalmente do tráfico de cocaína, buscava-se com frequência afirmar que “os envolvidos não seriam os tradicionais ‘pés inchados’ – gente humilde – que gravitam em torno dos tóxicos, mas pessoas de ‘status’ social elevado” (“Jornal do Brasil”, 12/6/1978). No entanto,

¹⁰ Para uma discussão crítica sobre a incorporação das ideias de Foucault nos textos de Brian Harley, veja o artigo de Belyea (1992) sobre “imagens de poder”, Derrida, Foucault e Harley.

esta imagem da cocaína como “o caviar das drogas”, comercializada e consumida pelos grupos mais abastados da sociedade, foi sendo progressivamente destruída ao longo dos anos 1980.

A incorporação cada vez mais intensa do Brasil às rotas internacionais de tráfico, associada à redução do consumo da cocaína na Europa e nos EUA, tornavam a droga cada vez mais barata na cidade do Rio de Janeiro, intensificando a participação das favelas tanto na sua comercialização quanto no seu consumo. Por outro lado, a militarização do combate às drogas e sua percepção como um problema de segurança pública foram ideias fundamentais no discurso da “guerra às drogas”, declarada pelo governo norte-americano desde meados da década de 1970. A associação crescente entre drogas e favela pode ser considerada como uma adaptação local desse modelo explicativo que circula internacionalmente, estimulando políticas repressivas limitadas a certos espaços da cidade. O mapa abaixo, publicado no “Jornal do Brasil” em 1983, apenas cinco anos após o mapa anterior, já localizava a maioria dos pontos de tráfico nas favelas, mostrando o início de uma transformação no imaginário – ou nas “regras históricas” – sobre a temática (Figura 3).

Assim como o mapa incorporado no livro didático de geografia (Figura 1), o mapa acima representa toda a cidade do Rio de Janeiro e localiza as “áreas de comércio de tóxico” através da utilização de símbolos de ponto. Os quadrados e os triângulos buscam representar o comércio de maconha e cocaína e a localização dos pontos também se dá através de signos linguísticos. A diferença deste mapa para aquele inserido no livro didático é que mesmo que as favelas apareçam com muito destaque, diversos locais em “bairros formais” também são apontados e não há uma nomeação das “quadrilhas” que participariam do tráfico. Alguns pontos como a Galeria Alaska, a Rua General Glicério e o Largo das Neves, situados fora das favelas ainda são localizados,

Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática
André Reyes Novaes

o que estimulou a ideia de que este mapa representa uma transição entre dois modelos de representação.

A reportagem na qual o mapa se insere também evidencia esse momento em que as favelas ganham importância na representação do tráfico, mas ainda era comum representar a ocorrência do fenômeno em outros espaços da cidade. Embora a grande maioria dos pontos de comercialização esteja situada em favelas, as áreas mais valorizadas da cidade ainda são destacadas e a reportagem afirma que “a zona sul é a área do Rio com maior incidência de entorpecentes e onde mais se consome cocaína com regularidade”. É interessante observar

como os poucos pontos onde a venda de cocaína não é identificada estão situados em favelas localizadas nos bairros da zona norte, como Madureira, Del Castilho e Bonsucesso. Por outro lado, todos os pontos localizados na zona sul e no centro estão qualificados com triângulos e quadrados, representando o tráfico de cocaína e de maconha.

Seguindo a tendência do mapa anterior (Figura 2), aqui também existe um detalhamento maior nos locais de tráfico situados fora das favelas. O pouco conhecimento que grande parte dos leitores e dos produtores do mapa possuía sobre as ruas, esquinas e bares das favelas, fazem com que não haja estranhamento na nomeação de um



Figura 3 – Locais de Venda de Drogas Ilícitas na Cidade do Rio de Janeiro, 1983

Fonte: “Jornal do Brasil”, 9/10/1983

ponto de tráfico como “Cidade de Deus” ou “Favela de Manguinhos”. As favelas ou os “morros” – palavras utilizadas sem diferenciação – são sempre associados em seu conjunto ao tráfico. Já em localidades onde o conhecimento espacial de grande parte dos leitores é maior, há geralmente uma necessidade de localização mais detalhada.

Embora existam favelas que possuem uma extensão espacial consideravelmente maior do que o bairro de Laranjeiras, por exemplo, dificilmente o mapa citaria este bairro sem apresentar ao menos o nome de uma rua – como a Rua “General Glicério” destacada na imagem. Da mesma forma, o tráfico dificilmente seria associado à Copacabana sem localizar bares, ruas e esquinas específicas. Explicitando esta cobrança maior pelo detalhamento na representação de alguns espaços da cidade, a reportagem que continha o mapa em questão declarava que os pontos dos “bairros formais” seriam mais difíceis de mapear, pois podem “variar de acordo com a repressão policial”. Esta afirmação evidencia como o jornalista considerava que as chamadas “bocas de fumo” nas favelas seriam fixas e territorialmente controladas por grupos de traficantes.

Esta tensão entre “favela” e “asfalto” na representação das drogas ilícitas na cidade do Rio de Janeiro será resolvida de maneira bastante simples em grande parte dos mapas midiáticos a partir do final da década de 1980, que foram excluindo ou “silenciando” a participação dos espaços da “cidade formal” na representação do fenômeno. Observa-se, aqui, um tipo de silêncio bastante peculiar, no qual os grupos e espaços “silenciados” são favorecidos, pois a exclusão do mapa contribui para diminuir a visibilidade da sua participação em uma atividade ilegal. O mapa abaixo (Figura 4), publicado no jornal “O Globo”, em 2002, evidencia a grande propagação deste modelo de representação do fenômeno durante a década de 1990 e início dos anos 2000, associando diretamente as favelas ao tráfico de drogas.

A mensagem do mapa acima parece ser muito similar àquela da imagem inserida no livro “Geografia, Sociedade e Cotidiano”, localizando através de símbolos de ponto as favelas dominadas por distintas “facções” criminosas que são identificadas na legenda. Segundo o título do mapa, a distribuição dessas facções corresponderia a “geografia do tráfico”, que aparece exclusivamente associado às favelas. As ruas de Ipanema e Copacabana, que nas reportagens da década de 1970 (Figura 2) apareciam como importantes espaços de comercialização de drogas ilícitas, agora não participam mais da chamada “geografia” do tráfico de drogas, intensamente representada na zona norte e zona oeste da cidade.

Embora exista uma grande similaridade na mensagem veiculada por estes mapas (Figuras 1 e 3), é interessante observar que as linguagens utilizadas são bastante distintas, pois o mapa acima se apropriou de práticas cartográficas bastante comuns na imprensa, como o uso da perspectiva oblíqua e dos símbolos pictóricos. A perspectiva, prática muito comum nos mapas dos jornais norte-americanos durante as duas guerras mundiais (RISTOW, 1957), é utilizada aqui para dar uma visão grosseira do relevo do Rio de Janeiro. Ao oferecer para o leitor uma ideia vaga dos maciços da cidade, o mapa pode facilitar uma associação de palavras muito comuns nas reportagens da década de 1990, “morro”, “favela” e “tráfico”. Como observaram Wood e Fels (1986), o discurso do cartógrafo procura sempre apropriar para o mapa o “estilo mais vantajoso para o mito que pretende propagar”.

Outra prática cartográfica incorporada no mapa são os símbolos pictóricos, utilizados tanto para destacar os pontos turísticos da cidade – como o Cristo Redentor o Pão de Açúcar e o estádio do Maracanã – quanto para qualificar cada ponto de tráfico através de pequenas bandeiras. As bandeiras são geralmente utilizadas como símbolo de conquista e demarcação territorial, e ao serem associadas ao nome

Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática
 André Reyes Novaes



Figura 4 - Facções Criminosas e Pontos de Venda de Drogas Ilícitas na Cidade do Rio de Janeiro, 2002

Fonte: "Jornal do Brasil", 22/9/2002

das favelas elas reforçam a ideia de que as chamadas "facções" controlariam de forma exclusiva e permanente cada um dos locais indicados. Daí a associação simplista entre estes grupos criminosos e os "territórios do tráfico".

A "Falange Vermelha", seguida do "Comando Vermelho", do "Terceiro Comando" e dos "Amigos dos Amigos" são facções criminosas criadas a partir do final da década de 1970 e que apresentam forte impacto no imaginário social urbano da cidade do Rio de Janeiro.

Durante os anos 1990 e início dos anos 2000, essas “facções” foram constantemente noticiadas nos jornais brasileiros, consideradas como organizações criminosas amplamente estruturadas, que dominariam a comercialização de drogas na cidade. No entanto, segundo Souza (2000, p. 428), “existem fortes evidências de que o crime organizado na metrópole carioca é, em parte, menos organizado do que a mídia quer fazer crer”¹¹.

Para muitos autores, longe de serem as grandes responsáveis pelo tráfico de drogas, essas facções constituiriam apenas “identidade difusa de proteção preventiva” (MISSE, 2003). Ou seja, as facções seriam “redes bastante instáveis” (SOUZA, 2000, p. 429) que não controlam o tráfico de drogas sem o auxílio de atores externos. Nas palavras de Souza (2000, p. 430), “ao se exagerar o poder e o alcance dos traficantes de favela, desvia-se a atenção da opinião pública daqueles atores que, igualmente envolvidos com o tráfico, passam despercebidos e permanecem incólumes”. Esse tipo de silêncio, omitindo a participação de diferentes grupos e espaços na comercialização de drogas ilícitas, foi reproduzido no mapa midiático inserido no livro didático “Geografia, Sociedade e Cotidiano”.

Mesmo se tratando possivelmente de um “silêncio intencional”, fruto de “regras históricas” específicas, relacionadas aos modelos de representação do fenômeno vigentes na imprensa, é importante observar que os autores do livro didático deveriam ter “lido” o mapa com maior atenção. Uma observação mais cautelosa poderia evitar

¹¹ As recentes ocupações das favelas da cidade do Rio de Janeiro pelas chamadas Unidades de Polícia Pacificadora têm contribuído com a constatação de que havia uma dimensão falaciosa na caracterização das “facções criminosas” como organizações amplamente estruturadas e bem equipadas. Após a “ocupação” do Complexo de Favelas do Alemão pela polícia, que resultou em uma polêmica fuga em massa dos traficantes da localidade no dia 25 de novembro de 2010, o jornal “O Globo” apresentava uma manchete que parecia constatar este superdimensionamento do poder dos traficantes: “A fortaleza era de papel”, destacava o jornal (“O Globo”, 26/11/2012).

a reprodução de estereótipos simplistas e questionar se a imagem seria adequada para contribuir com a compreensão do conceito de território. Ao representar os “territórios do tráfico” através de um mapa com símbolos de ponto associando as favelas a “facções” criminosas que atuavam na cidade, o livro didático acabou efetuando uma “transposição didática” bastante problemática do tema, prejudicando a compreensão do conceito em questão. No entanto, é importante alertar que os problemas identificados no exemplo aqui discutido não devem desestimular a incorporação de mapas midiáticos na escola, mas sim encorajar a presença dessas imagens através de “leituras” críticas e atenciosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia escolar e os mapas midiáticos têm certamente muito a trocar. Ambos têm o desafio de se comunicar com um público pouco familiarizado com a linguagem cartográfica institucionalizada, o que lhes confere maior liberdade – ou “rédeas livres” (RISTOW, 1957) – para fazer inovações formais e temáticas. De fato, muitas práticas cartográficas pouco usuais na cartografia normativa encontraram nesses nichos de produção uma forma de persistência, longe da vigilância dos “cânones formais” vigentes na academia. O uso da perspectiva perpendicular, a apropriação de diversos símbolos pictóricos, a introdução de textos no interior dos mapas, são apenas alguns exemplos de formas de representação recorrentemente apropriadas tanto nas escolas quanto na mídia.

Embora possibilite uma grande comunicação com o público, é interessante observar como o uso destas práticas cartográficas foi muitas vezes criticado pela academia. Mesmo que o reconhecimento de que “todo cartógrafo é humano” (WRIGHT, 1942) seja bastante

antigo, sabe-se que o grau de credibilidade dado a um mapa ainda depende muito do seu local de publicação e dos grupos sociais envolvidos na sua produção. Os mapas veiculados na imprensa foram classificados frequentemente como “propagandísticos” (QUAM, 1943), “persuasivos” (SPEIER, 1941), “ideológicos” (BOGG, 1947) e não raramente o estudo deste “gênero cartográfico peculiar” (MONMONIER, 1989) esteve associado à procura por “erros”, “imprecisões” e “deficiências” (BALCHIN, 1985).

Ao comentar a grande frequência de mapas na imprensa norte-americana no início da década de 1940, o professor do departamento de geografia da Universidade de Chicago, Charles Colby, ofereceu um exemplo categórico: “muitas destas exposições que vocês chamam de mapas, não são mapas na realidade” (apud SCHULTEN, 1998, p. 185). Segundo o autor, um mapa “deve ter coordenadas”, uma “projeção e uma escala”, a “direção norte-sul deve ser paralela à direção longitudinal da página” e “qualquer desvio destas ideias pode confundir os leitores”. Com essas afirmações, Colby criticava especificamente o trabalho do designer Richard Edes Harrison, que na época experimentava projeções inusitadas na imprensa, utilizadas para representar temáticas pouco frequentes na academia. Mas o “professor” insistia: “muitos dos seus mapas têm aparência bagunçada e são confusos nos detalhes” (COLBY, 1941 apud SCHULTEN, 1998, p.185).

Contrastando com essa “vigilância epistemológica” hierarquizada na definição de como um mapa deve ser, alguns autores acabavam por destacar a importância dos mapas midiáticos, reconhecendo que “muitos princípios de design, primeiramente apresentados sobre a capa de revistas, tiveram impacto sobre os ramos mais antigos e convencionais da cartografia” (RISTOW, 1957, p. 374). Na época, o próprio Harrison defendia-se, criticando a “timidez” da academia em aplicar qualquer prática que esteja fora da cartografia “ortodoxa”.

Segundo o autor, práticas limitadas como a impossibilidade de apresentar uma projeção ortográfica que não fosse centrada no equador e a regra de que o “norte deveria sempre estar no topo das páginas”, evidenciavam como “diretores de educação e professores com influência no ensino de geografia são capazes de ditar os mapas” (HARRISON, 1941 apud SCHULTEN, 2001, p. 224).

Mas se por um lado a cartografia midiática pode oferecer uma linguagem cartográfica diversificada e arejada, tratando de diversos temas contemporâneos, por outro lado as escolas ainda apresentam certo receio na incorporação sistemática dessa linguagem. Muitas vezes contrastando com o conhecimento prévio dos alunos e com as temáticas trabalhadas, a cartografia presente nas aulas de geografia se pressupõe “científica”, o que no caso brasileiro fica evidente na preocupação com a introdução de “normas oficiais” e “regras cartográficas” nos conteúdos programáticos oficiais (BRASIL, 1998). Uma breve análise do papel da cartografia na escola pode revelar como geralmente valoriza-se a barra de escala, a rosa dos ventos e as projeções, em detrimento de uma discussão mais profunda sobre a linguagem cartográfica e suas possibilidades de representação de fenômenos variados.

Ao discutir diferentes formas de se representar o mesmo fenômeno, identificando a existência de omissões e destaques na criação de qualquer imagem, os alunos podem começar a entender os mapas como uma forma de linguagem, o que pode estimular novos questionamentos. Quais símbolos podem ser utilizados para representar determinado fenômeno? Quais características são alteradas quando escolho outras projeções e escalas para representar o mesmo fenômeno? Quais cores e símbolos pictóricos podem ser atribuídos aos distintos espaços representados? Esse tipo de pergunta, que muitas vezes é ausente

na geografia escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de uma cartografia menos “normativa” e mais “interpretativa” nas escolas.

No contexto do desenvolvimento de estratégias inovadoras rumo a uma cartografia escolar com novos objetivos, fica claro como os mapas midiáticos podem auxiliar o professor de geografia a discutir com os alunos formas variadas de representação dos fenômenos abordados em sala de aula. No entanto, para que se possa desenvolver uma “pedagogia orientada para utilização dos *mass media*”, como queria Debesse-Arviset (1978), o professor deve estar preparado para “ler” estes mapas midiáticos e associá-los com discursos e relações de poder existentes na sociedade. Como observamos ao longo deste artigo, esse não foi o caso do livro “Geografia, Sociedade e Cotidiano”, que, buscando oferecer uma abordagem inovadora sobre o conceito de território, acabou utilizando uma imagem midiática que fazia uma associação simplista entre favela e tráfico de drogas ilícitas. ☉

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício. Reconstruindo uma historia esquecida: Origem e expansão das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço e Debates**, v. 7, p. 12-38, 1994.
- BALCHIN, W.G.V. Media map watch: a report. **Geography**, v. 70, p. 339-343, 1985.
- BELLONI, Maria Luiza, Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 143-162, 1998.
- BELYEA, Barbara. Images of power: Derrida/Foucault/Harley. **Cartographica**, v. 29, n. 2, p. 1-9, 1992.
- BIGOTTO, José F.; MARTINS, Dadá; VITIELLO, Márcio. **Geografia, sociedade e cotidiano** São Paulo: Escala Educacional, 2006. 272p.
- BOGGS, W. Samuel. Cartohypnosis. **Scientific Monthly**, v. 64, n. 6, p. 469-75, 1947.
- BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURGESS, Jacquelin; GOLD, John R. (Eds.). **Geography, Media and Popular Culture**. Londres: Croom Helm, 1987. 273p.
- CAILLOT, Michel. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, Claude; CAILLOT, Michel (Eds.). **Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs**. Bruxelas: De Boeck & Larcier S.A., 1996, p. 19-35.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, v. 2, 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991. 240p.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. **A educação geográfica na escola**. Coimbra: Almedina, 1978. 192p.
- DURÃES, Aline. Desafios da Geografia. **Journal da UFRJ**, v. 3, n. 30, p. 9, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.
- FOUCHER, Michel. Lecionar a geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José William et al. (org.). **Geografia e ensino: Textos críticos**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1994, p.13-19.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990, p.230-254.

GREEN, D. R. Journalistic cartography: Good or bad? A debatable point. **The Cartographic Journal**, v. 36, n. 2, 1999, p. 141-153.

HARLEY, J. B. Maps, knowledge and power. In: COSGROVE, Denis; DANIELS, Stephen (orgs.). **The Iconography of landscape**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1998, p. 277-312.

_____. Silences and secrecy: The hidden agenda of cartography in early modern Europe. In: HARLEY, J. B. **The new nature of maps. Essays in the history of cartography**. Baltimore e Londres: The Johns Hopkins University Press, 2002, p. 83-108.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2003. 263p.

MACHADO, Lia O. O comércio de drogas e a geografia da integração financeira: uma simbiose? In: CASTRO, Iná E. *et al.* (org.) **Brasil. Questões atuais da reorganização do território**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 15-64.

_____. Região, fronteiras e redes ilegais. Estratégias territoriais na Amazônia sul-americana. LIMES - **Revista Italiana di Geopolitica – Limes** (Quaderni Speciali: Brasile – la stella del sud), n. 1, 2007, p. 173-183.

_____. (2009): Redes de tráfico de drogas ilícitas e território no Brasil: Concepções e questões. **Anais... XII Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2009.

MONMONIER, Mark. **Maps with the news: The development of American journalistic cartography**. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 348p.

NOVAES, André R. **A iconografia das drogas ilícitas na imprensa (1975 – 2002)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. A imagem do Rio de Janeiro nos livros didáticos. “**O Globo on line**”. Opinião. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniaomat/2007/07/06/296669214.asp>>. Acesso em: 06/07/2007.

OLMO, Rosa D. **A face oculta da droga**. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Revan, 1990. 84p.

PERLMAN, Janice. **O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 377p.

QUAM, L. The use of maps in propaganda. **Journal of Geography**, v. 42, 1943, p. 21-42.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269p.

RISTOW, W. W. Journalistic Cartography. **Surveying and Mapping**, v. 17, n. 4, 1957, p. 369-390.

SACK, Robert. **Human territoriality: Its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 253p.

SCHULTEN, Susan. Richard Edes Harrison and the challenge to American cartography. **Imago Mundi**, v. 50, 1998, p. 174-188.

_____. **The geographical imagination in America, 1880-1950**. Chicago: University of Chicago Press, 2001. 319p.

SOUZA, Marcelo Lopes. As drogas e a “questão urbana” no Brasil: a dinâmica socioespacial nas cidades brasileiras sob a influência do tráfico de tóxicos. In: CASTRO, Ina E. *de et al.* (org.), **Brasil: Questões atuais da reorganização do território**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 468p.

Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática
André Reyes Novaes

_____. **O desafio metropolitano**: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000. 366p.

_____. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.77-116.

SPEIER, H. Magic Geography. **Social Research**, v. 8, 1941, p. 310-330.

SPOSITO, Maria E. B.. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A., OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares de Geografia. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

WRIGHT, J. K. Map makers are human: comments on the subjective in maps. **Geographical Review**, v. 32, n. 4, 1942, p. 527-544.

WOOD, Denis; FELS, John. Designs on signs/myth and meaning in maps. **Cartographica**, v. 23, n. 3, 1986, p. 54-103.

WOOD, Denis, **Rethinking the Power of Maps**. Nova York e Londres: The Guilford Press, 2010. 335p.

MATERIAL MIDIÁTICO UTILIZADO

Jornal do Brasil, 9/10/1983.

Jornal do Brasil, 22/9/2002.

Jornal do Brasil, 12/6/1978.

Jornal da UFRJ, 11/2007.

O Globo, 3/7/2007.

O Globo, 25/11/2010.

O Estado de São Paulo, 27/10/1978.

Site do Jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/>>. Acesso em: 3/7/2007.

Site do Jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniaomat/2007/07/06/296669214.asp>>. Acesso em: 06/07/2007.

Rede Globo de Televisão, Jornal da Noite, exibido em 4/7/2007. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ZVks14zocGw&feature=related>>. Acesso em: 7/9/2007.

Submetido em Março de 2012.

Revisado em Abril de 2012.

Aceito em Maio de 2012.