

Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagens Contextuais e Jornalismo

Aproximações e potencialidades para
a socialização de conhecimentos

Janaína Kronbauer¹

Resumo

A aprendizagem é inerente ao ser humano e às interações entre indivíduos, sendo um fundamento para a apreensão e construção de conhecimentos. Neste estudo, assentado em uma base modelar em torno da profissão jornalística, adota-se como pressuposto a visão do jornalismo como uma forma social de produção de conhecimentos (Genro Filho, 2012). Associam-se a ela os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) e de Aprendizagens Contextuais (Braga; Calazans, 2001) para, por meio de uma análise crítico-reflexiva, serem projetadas as funções cognitivas e de aprendizagem quanto à apropriação de conhecimentos em contextos mediáticos, com ênfase nos de perfil jornalístico. Observa-se que o jornalismo, assim como a educação formal, atua como agência socializadora de conhecimentos com latente potencial de aprendizado.

Palavras-chave: Jornalismo como forma social de conhecimento. Socialização de conhecimentos e aprendizagens. Análise crítico-reflexiva.

Proximal Development Zone, Contextual Learning and Journalism: Approaches and Strengths for the Socialization of Knowledge

Abstract

Learning is inherent to human beings, and interactions between individuals are fundamental for the acquisition and construction of knowledge. This study, based on a model-centered approach to the journalistic profession, adopts the premise of journalism as a social form of knowledge production (Genro Filho, 2012). This perspective is associated with the concepts of the Zone of Proximal Development (Vygotsky, 2007) and Contextual Learning (Braga; Calazans, 2001) to analyze critically and reflectively the cognitive and learning functions involved in the appropriation of knowledge within mediated contexts, with an emphasis on those of a journalistic nature. It is observed that journalism, like formal education, acts as a socializing agency of knowledge with latent learning potential.

Keywords: Journalism as a social form of knowledge. Socialization of knowledge and learning. Critical-reflective analysis.

¹ Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestra em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: ksjanaine@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6024-4128>.

Introdução

Pensar o jornalismo como uma agência socializadora de informações e conhecimentos pode parecer um contrassenso nos dias atuais, marcados tanto pela desinformação quanto pela superabundância informativa e, ainda, pelo acentuado desinteresse de contingente significativo de pessoas pelo jornalismo (Newman *et al.*, 2023). Contudo, com o objetivo de compreender com maior acuidade os processos vinculados à produção de conhecimentos por parte desta atividade e, especialmente, dos indivíduos que dele fazem uso, este artigo se volta a uma discussão preliminar à socialização de conhecimentos e suas potenciais aprendizagens.

Busca-se, aqui, aproximar conceitos advindos de áreas acadêmicas relativamente próximas — Psicologia, Educação, Comunicação e Jornalismo — para deslindar o cenário em que socialização de conhecimentos por meio do jornalismo e as eventuais aprendizagens a ela vinculadas estão situadas. Para isso, são recuperadas definições conceituais dos termos Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagens Contextuais e Conhecimento do Jornalismo para, a seguir, se avançar na composição de um panorama integrador dessa tríade por meio de uma análise crítico-reflexiva. Essa, por sua vez, aponta, senão caminhos, pistas para novas rotas a serem seguidas e pressupostos a serem observados por jornalistas em seu fazer cotidiano, com vistas ao benefício da socialização de conhecimentos e aprendizagens que torna possível.

Com o ordenamento proposto a partir da próxima seção se pretende adentrar na discussão e localizá-la em seu espaço de origem — o jornalismo — buscando adicionar novas camadas que auxiliem na compreensão de seu entorno de ação.

O conhecimento do jornalismo

O conhecimento vinculado ao jornalismo é um dentre tantos tipos que circulam na esfera social. Neste estudo, parte-se da premissa de que seu perfil é específico e vinculado a um *fazer-saber* (pedagogia) igualmente peculiar (Cerqueira, 2018; Kronbauer, 2021). Muitos autores dedicam-se ao estudo do jornalismo e do conhecimento a ele conexo; o alemão Otto Groth, por exemplo, já indicava, em seu estudo sobre a ciência dos jornais, que do jornalismo “depende em grande parte o *saber* e com isso a capacidade de discernimento do povo como um todo” (Groth, 2011, p. 31, grifos adicionados).

Ao comparar as definições de *acquaintance with* — ou “conhecimento de” (do senso comum) — e *knowledge about* — ou “conhecimento sobre” (analítico e sistemático) —

também Robert Park (2008) foi um dos pioneiros a reconhecer o conhecimento produzido a partir das notícias. Associam-se a ele, dentre outros, pesquisadores como Orlando Tambosi (2005), Eduardo Meditsch (1992), Wolfgang Donsbach (2014), Sílvia Lisboa e Marcia Benetti (2015) e Adelmo Genro Filho (2012). São as proposições deste último autor as que serão destacadas neste estudo, pois sua contribuição central “é propor uma teoria do jornalismo cuja especificidade está na produção de conhecimentos sobre a realidade a partir do ângulo da singularidade” (Kronbauer, 2021, p. 51).

Ao produzir conhecimento sobre a realidade da vida em sociedade tomando como referência a singularidade de seus fenômenos — aos quais se associam outros elementos, como a responsabilidade social (Kovach; Rosenstiel, 2004; Medina, 1982) e o interesse público (McQuail, 2012) —, o jornalismo vincula-se a uma práxis que permite uma “apropriação social do homem sobre a realidade” (Genro Filho, 2012, p. 23-24).

O substantivo de que trata o pesquisador brasileiro tem origem em uma das três categorias epistemológicas (singular, particular e universal) usadas por Georg Lukács (1885-1971) para explicar o contexto de produção da obra de arte. Genro Filho entende que essas categorias “são mais fecundas para caracterizar as representações que se referem estritamente a formas de conhecimento” (Genro Filho, 2012, p.167) e propõe:

Os conceitos de singular, particular e universal expressam dimensões reais da objetividade e, por isso, representam conexões lógicas fundamentais do pensamento, capazes de dar conta, igualmente, de *modalidades históricas de conhecimento* segundo as mediações que estabelecem entre si e as suas formas predominantes de cristalização (Genro Filho, 2012, p.167, grifos no original).

O autor visualiza na atividade jornalística uma agência capaz de extrapolar a simples reprodução (ainda que a mais fidedigna possível) de fatos e acontecimentos — algo preconizado pela deontologia da profissão — para assumir um papel com “potencial desalienante e humanizador” (Genro Filho, 2012, p. 58).

Pode-se falar do jornalismo como uma *forma de conhecimento* porque, distinto da comunicação elementar e cotidiana, **não se trata de algo espontâneo associado naturalmente à consciência individual e às relações externas imediatas de cada pessoa, mas de um processo que socialmente coloca complexas mediações objetivas**, que implica uma divisão do trabalho e — por consequência — um fazer e um saber específico (Genro Filho, 2012, p. 137, grifos no original, negrito adicionado).

De acordo com Richard Ericson, Patricia Baranek e Janet Chan (1987), para que esse conhecimento seja produzido, jornalistas acionam seu “vocabulário de precedentes” constituído por três diferentes tipos de saberes intrínsecos ao seu fazer cotidiano:

O que se aprende com a experiência é o “*saber de reconhecimento*” (por exemplo, como reconhecer um evento nos termos dos enquadramentos jornalísticos; como reconhecer o tipo de fonte que é apropriado para uma história desse tipo); “*saber de procedimento*” (por exemplo, como prosseguir com o desenvolvimento da história; métodos de contato com as fontes apropriadas; linhas de questionamento que funcionarão; operar dentro das restrições de tempo e recursos materiais); e “*saber de narração*” (como formular um item no discurso das notícias; como justificar as ações tomadas se alguém questionar o que foi feito) (Ericson; Baranek; Chan, 1987, p. 133, grifos adicionados, tradução livre).²

A utilização desse “vocabulário” é ativada na produção das notícias, uma fase inicial do processo, que, a seguir, quando de seu consumo pelos auditórios (Meditsch, 2007), poderá vincular-se à produção de conhecimentos.

O linguista neerlandês Teun Van Dijk (2005, p. 16) — dedicado a estudos de abordagem sociocognitiva acerca da análise crítica do discurso —, ao refletir sobre esta produção de conhecimentos e, em específico, sobre as de perfil jornalístico, propõe que “a notícia é uma complexa interação entre conhecimento conhecido e desconhecido”. O pesquisador argumenta que o conhecimento que se tem do mundo é composto por meio de *scripts* — esquemas de conhecimentos socialmente compartilhados — que definem a base da cognição social. O jornalismo, através de suas produções, intervém como um dos compositores desses *scripts*; o conhecimento por ele suscitado mobiliza sentidos compartilhados no senso comum e também manifestos nas etapas primária e secundária da socialização dos sujeitos (Berger; Luckmann, 2014), “no lar ou na escola, e *mais tarde em maior escala pela mídia* (Van Dijk, 2005, p. 21, grifos adicionados).

O autor explica como a cognição humana processa os conhecimentos:

[...] podemos ler uma matéria de um jornal sobre um caso específico de violência doméstica, e nossa compreensão de tal história forma um modelo daquele evento. Lendo com mais frequência sobre tais eventos no jornal, construímos outros modelos de eventos e após algum tempo podemos

² No original: “What is learned through experience is ‘recognition knowledge’ (e.g., how to recognize an event in terms of news frames; how to recognize the type of source who is appropriate for a story of this type); ‘procedural knowledge’ (e.g., how to go on with developing the story; methods of contacting the appropriate sources; lines of questioning that will work; operating within time and material-resource constraints); and ‘accounting knowledge’ (how to formulate an item in news discourse; how to justify actions taken if someone questions what has been done)”.

inferir um conhecimento mais geral sobre violência doméstica pela generalização e abstração a partir desses modelos específicos. O contrário também ocorre: uma vez que já temos certo conhecimento geral sobre o tema usamos isso para construir modelos mentais sobre casos mais específicos de violência doméstica (Van Dijk, 2005, p. 16).

Por meio dos *scripts*, associados às informações contidas na notícia, os auditórios têm a possibilidade de reagir, refletindo e elaborando suas próprias conjecturas acerca das razões e efeitos de determinado fato/acontecimento. Constitui-se, assim, a ação interpretativa de cada interlocutor, que aciona suas funções cognitivas e constrói modelos mentais de (in)ação. Ainda de acordo com o linguista, quando produzem as notícias, jornalistas ativam nove diferentes tipos de conhecimento: comum, linguístico, de gênero de discurso, especializado de objeto, pessoal, comum e pessoal, velhos modelos, social/situacional e, finalmente, o aprendido. Essa categorização auxilia na compreensão do processo³ deflagrado para a leitura, apreensão e assimilação das notícias.

A partir desta lista, temos já uma primeira impressão de quanto conhecimento está envolvido na leitura trivial de uma notícia na imprensa. Fica também claro quantos diferentes tipos de conhecimento estão envolvidos em todos esses processos, desde conhecimento que emerge de experiências pessoais (por exemplo, de mulheres que experienciaram violência doméstica) até conhecimento social e cultural largamente compartilhado sobre mulheres, homens, e violência masculina contra as mulheres (Van Dijk, 2005, p. 25-26).

Para a pesquisadora brasileira Líriam Sponholz (2009, p. 105), o conhecimento tecido pelo jornalismo é perspectivo, seletivo, uma construção:

Sempre que alguém processa, estrutura e compara os estímulos que recebeu do mundo exterior com o que já sabe, ou seja, sempre que uma pessoa conhece algo, ela o faz de uma determinada perspectiva. Esta é uma parte inevitável do processo de conhecimento.

Reconhece-se assim, que “é da articulação entre senso comum, contexto situacional e nova informação que emana a produção do conhecimento jornalístico” (Santos; Lima, 2018, p. 169). Intrínsecas a ele estão as várias etapas referidas acima, por Van Dijk (2005), e que sinalizam a complexidade de sua composição.

³ Para Van Dijk (2005), fatores como a construção do modelo contextual, o reconhecimento do gênero notícia, a identificação do tópico em destaque e o estabelecimento de sua coerência global, a interpretação das palavras e sentenças, sua compreensão e a expressão/formulação acerca do que está sendo tratado também participam da assimilação/construção do conhecimento vinculado às notícias.

Avança-se, a seguir, em proposições que tratam da cognição humana, com sua compreensão e assimilação de informações; delas deriva a produção de conhecimentos por parte de cada indivíduo.

A definição de Zona de Desenvolvimento Proximal

Na busca por melhor compreender a aprendizagem — entendida sempre como um produto social (Kaplún, 1998) — e o desenvolvimento das funções cognitivas humanas, aliadas à interação entre sujeitos, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934) elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, ocupou-se “da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (John-Steiner; Souberman, 2007, p. 152). Nesta seção, o conceito é abordado para evidenciar as potencialidades da comunicação, com foco específico nas produções do jornalismo, para a socialização de conhecimentos junto aos diferentes auditórios.

Em termos conceituais, aprender algo significa compreender e efetivamente se apropriar de conjuntos de informações que produzam sentidos. Quando esse processo é deflagrado, ocasiona no indivíduo a chamada produção de conhecimentos. As interações com outros sujeitos associadas às condições de vida às quais este se vincula são elementos centrais da construção de seu mundo social, com valores e atitudes comportamentais a serem replicadas e/ou, eventualmente, contestadas ou ressignificadas, momento em que se identifica a ocorrência da socialização (Berger; Luckmann, 2014).

Na definição de Vygotsky, que se dedicou ao estudo da cognição infantil — mas cujas proposições também surtem efeitos em seres humanos adultos —, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento humano. O autor conferiu especial destaque às interações sociais, pois por seu intermédio seria possível identificar um dos pontos-chave da aquisição e consolidação de conhecimentos pelos sujeitos. Ao comentar essa premissa, Newton Duarte (1996) propõe que o indivíduo para ser/estar no mundo carece de relações sociais e históricas (interações) conformadas em seu entorno para melhor compreendê-lo, pois delas advêm as noções que embasam seus pressupostos para o convívio com seus semelhantes. Também Mario Kaplún (1998, p. 5, tradução livre)⁴, dedicado ao estudo das interfaces entre comunicação e educação, corrobora tal compreensão ao propor que “todas

⁴ No original: “Todas las funciones superiores de la inteligencia [...] se originan como relaciones entre los seres humanos” (Kaplún, 1998, p. 5).

as funções superiores da inteligência humana [...] têm como origem as relações entre os seres humanos”.

Mediadas por signos, as trocas do indivíduo com seu mundo social são marcadas pela interação. As comunicações verbal (fala e escrita) e não verbal (gestos e reações) são os instrumentos que permitem que as interações ocorram, atuando também na organização do pensamento. De acordo com Vera John-Steiner e Ellen Souberman (2007, p. 158), Vygotsky “[...] vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana”. Diretamente conexos ao uso da linguagem, os processos cognitivos são colocados em movimento por meio de pensamentos e de processos interativos, visando ao desenvolvimento humano.

Para Vygotsky inexistente linearidade total no desenvolvimento das funções cognitivas, pois é tanto possível uma relativa homogeneidade quanto uma eventual discrepância nas realidades vivenciadas por cada pessoa; há, igualmente, diferenças quanto a associações, adaptações e apropriações deflagradas pelos sujeitos. Para o autor, mesmo que imbricados desde o nascimento do ser humano, aprendizado e desenvolvimento não são simultâneos: primeiro se dá a aprendizagem e, depois dela, o desenvolvimento.

Quando indivíduos estão inseridos em ambientes tradicionais de aprendizagem, com destaque os de perfil escolar, Vygotsky identifica um processo complementar para a apreensão de novos conhecimentos e, por consequência, seu desenvolvimento. Referido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o conceito postula que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos ocorrem de acordo com as potencialidades do próprio sujeito em contato com outros atores sociais e por seu entorno. Tal definição é complementar à de Zona de Desenvolvimento Real, a qual prevê o alcance de determinado grau de desenvolvimento de funções mentais de acordo com a faixa etária do indivíduo.

Vygotsky (2007, p. 97) indica que a ZDP é constituída:

[na] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O autor também explicita que, no indivíduo,

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 2007, p. 98).

A ZDP refere-se, portanto, aos conhecimentos que estão em latência, prestes a eclodir no horizonte cognitivo do sujeito, extrapolando aquilo que já foi consolidado e se manifesta por seu nível de desenvolvimento real. A aprendizagem, e as etapas a ela vinculadas, apresenta-se assim, de maneira complexa, e permite que seja reconhecido o “desenvolvimento cognitivo mediado” (John-Steiner; Souberman, 2007, p. 164) da própria teoria da cognição de Vygotsky. Pela ZDP, ocorre “a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal” com “os estágios da internalização” e também “o papel dos aprendizes mais experientes” (John-Steiner; Souberman, 2007, p. 164) sendo colocado em evidência.

As interações sociais, para Vygotsky (2007, p. 100), assumem, então, um papel essencial: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Com isso, em sua integração com o meio, os indivíduos estabelecem trocas que os permitem aprender e, conseqüentemente, desenvolver. As interações, que também são caras à temática da socialização (primária e secundária) proposta por Berger e Luckmann (2014), apontam para o fato de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são intrínsecos à inserção do sujeito no mundo.

O conceito de ZDP define que a aprendizagem humana se dá através de etapas internas de desenvolvimento e, igualmente — ou em associação/cooperação —, com outros indivíduos: “[...] uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 2007, p. 103), algo também verificado no contexto de aprendizagem e desenvolvimento de adultos, todavia em um contexto socializante multifacetado. O cenário em que o conhecimento e as aprendizagens humanas ocorrem é intrincado, e o conceito de ZDP auxilia na sua melhor compreensão.

Se até aqui se buscou apresentar este conceito e de que modo ele participa do desenvolvimento das funções cognitivas humanas, com vistas à produção de

conhecimentos por parte dos indivíduos, a seguir busca-se destacar as situações em que sua aprendizagem se faz presente.

Aprendizagens contextuais e suas implicações no Jornalismo

Os pesquisadores brasileiros José Luiz Braga e Regina Calazans (2001, p. 10) dedicaram-se ao estudo das proximidades e dissemelhanças entre as aprendizagens nas áreas da educação e da comunicação. Nesse movimento, destacam que ambos os campos “se invadem mutuamente — entram em forte relação de fluxo”, observando, no entanto, que “tendemos a pensar a aprendizagem apenas como consequência da Educação” (Braga; Calazans, 2001, p. 36).

Para a dupla de pesquisadores, as aprendizagens são inúmeras e extrapolam a modalidade educativa formal, “campo em que se articulam, intencionalmente, o ensino e a aprendizagem” (Braga; Calazans, 2001, p. 38). De acordo com Andrea Filatro e Sabrina Cairo (2015, p. 37, grifos adicionados), a aprendizagem ocorre mesmo quando não há esse objetivo no horizonte: “nesse tipo de aprendizagem incidental, não há intencionalidade pedagógica explícita. E, mesmo em situações formais de aprendizagem, *aprendemos a despeito e além dos objetivos educacionais explícitos*”.

Aprende-se “em todas as atividades humanas, profissionais ou não, pré-programadas ou espontâneas, gregárias ou em solidão, através de experiência direta com as coisas ou por interação com materiais simbólicos” (Braga, 2001, p. 2-3). Essa compreensão torna inevitável reconhecer a existência de aprendizagens sociais de perfil ampliado, algo já validado pela definição de “educação comunicativa” de Kaplún (1998, p. 4) — a qual visualiza a comunicação como um instrumento mediático e tecnológico que igualmente contém um “componente pedagógico” — e assentido pela pedagogia (Libâneo, 2010; Cerqueira, 2018).

Braga e Calazans (2001) classificam as diferentes aprendizagens como “educacionais” e “extraeducacionais” — estas redefinidas, mais recentemente, como “contextuais”. Presentes em locais deliberadamente constituídos para fins formativos, as aprendizagens de perfil educacional tratam de “uma aprendizagem pretendida, planejada, prefigurada, organizada, verificável, certificável” (Braga, 2001, p. 5). De outra parte, as aprendizagens contextuais englobam a variada gama de experiências vivenciais dos indivíduos, composta pelos contextos familiar, cultural e de aprendizagens práticas do cotidiano.

Nas aprendizagens contextuais identifica-se a existência de um novo agente a elas relacionado, composto a partir de “processos de comunicação social mediaticamente ativados” (Braga, 2001, p. 5). Esse vetor, mediático, associado à produção, circulação e consumo de informações mediadas, “tem muito de disposição geral (na medida do acesso, por muitos, a um mesmo material simbólico) e muito de experiência singular, vivida (na especificidade das interações e das interpretações ativadas pelos usuários)” (Braga; Calazans, 2001, p. 63).

Marina Empinotti e Rita Paulino reconhecem esse cenário e propõem:

A sociedade contemporânea, midiática, depende dos meios [de comunicação] para fazer circular grande parte do conhecimento produzido. Se a escola foi criada como espaço formal de educação, a ser complementada pelo ambiente familiar, hoje os meios de comunicação têm papel indispensável como terceiro elemento educativo (Empinotti; Paulino, 2018, p. 61).

Sem uma natureza pretensamente positiva quanto ao tipo de aprendizagens que colocam em circulação, as aprendizagens mediáticas, que são contextuais, incorporam um perfil social: “é como se [se] duplicasse, em outro nível e com outro contorno, os demais processos de aprendizagem já estabelecidos” (Braga; Calazans, 2001, p. 64). Há, contudo, contrastes evidentes entre ambos os tipos de aprendizagem, especialmente pela ausência de sistematização nas informações veiculadas por meio das aprendizagens contextuais (Kronbauer, 2023). Ainda assim, como destacam Braga e Calazans (2001, p. 98-99),

[...] se compararmos a conversa e as opiniões e preferências de uma pessoa que tenha larga frequência mediática [...] com as de outra pessoa (com a mesma formação escolar) sem tal frequência, podemos ter uma percepção de conjunto sobre o que estamos referindo como “aprendizagem mediática”.

Para Braga (2001, p. 7), “é evidente que muitas vezes as proposições [mediáticas] são tão pobres e tão meramente confirmadoras de repertórios limitados, que é possível prever um nível zero ou muito reduzido de aprendizagem”. Hoje, de modo muito acentuado, com a superabundância de oferta informativa e a prevalência de um cenário em que impera a “economia da emoção” (Bakir; Mcstay, 2017), é patente que a simples circulação de informações não garanta sua efetiva apropriação. Para que isso aconteça, é necessário envolvimento cognitivo do sujeito e, igualmente, no caso do jornalismo, qualidade nas notícias que são por ele veiculadas.

Os usuários, ao selecionar em meio à profusão da oferta, movidos por critérios pessoais, mas sobretudo culturais-sociais, devem resolver problemas práticos para realizar essa tomada de decisão. Selecionados seus produtos midiáticos, não simplesmente os “absorvem”, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. *E aí já temos aprendizagem* (Braga, 2001, p. 7, grifos no original).

A aprendizagem acontece mediante a ação interpretativa, que aciona as funções cognitivas, do sujeito: “interpretar é usar o seu acervo cultural para digerir as interpelações recebidas. Há boas e más interpretações — mas o saldo, positivo ou negativo, é uma aprendizagem” (Braga, 2001, p. 7). Nesse momento, a pessoa aciona “suas competências de aprender e coisas já aprendidas, recebidas dos demais espaços — escola, família, cultura, práticas do dia a dia” (Braga, 2001, p. 7).

A próxima seção entrelaçará as definições conceituais abordadas até aqui (conhecimento jornalístico, Zona de Desenvolvimento Proximal e aprendizagens), além de apresentar algumas considerações obtidas por meio da análise crítico-reflexiva realizada no estudo.

71

Considerações finais

Este artigo se propôs a aproximar diferentes interfaces teóricas para delinear uma reflexão analítica que, se não inédita, até aqui não foi amplamente explorada ou formalmente explicitada quanto à apropriação/assimilação de conhecimentos a partir do jornalismo. Seu foco esteve voltado às possíveis aplicações deste arranjo sobre o seu principal produto: a notícia.

Inicialmente, tratou-se do conhecimento vinculado ao jornalismo, cuja forma, manifesta em sua unidade básica, a notícia, caracteriza-se pela especificidade de sua constituição: estar atrelada à categoria epistemológica da singularidade — oriunda do campo da arte, e redimensionada para o campo do jornalismo por Adelmo Genro Filho (2012) — e que envolve processos cognitivos desde a produção até sua circulação, como preconizado por Van Dijk (2005). Além disso, foram apresentadas as definições relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo humano, associadas ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (2007). Por fim, discutiram-se as proposições sobre as diferentes modalidades de aprendizagem — educacionais e contextuais (Braga, Calazans, 2001), com destaque para as de perfil midiático, identificáveis nos contextos sociais formais e não formais.

Observou-se que a não sistematização das informações e conhecimentos produzidos e colocados em circulação pelo jornalismo decorre tanto de sua natureza episódica — atrelada, dentre outros fatores, aos critérios de noticiabilidade de atualidade e impacto social —, quanto do próprio perfil editorial das organizações jornalísticas. Essas organizações ainda se submetem a ordenamentos espaço-temporais (Soloski, 2016; Schlesinger, 2016) e levam em consideração fatores habitualmente revestidos de interesses difusos, os quais podem escapar e/ou suplantar o interesse público. Mesmo “sem ser voltado, como a própria escola, para finalidades específicas e prioritárias de aprendizagem”, as aprendizagens contextuais e mediática — sendo o jornalismo um exemplo — atuam nessa dimensão, “fazendo circular e ativando interações sociais” (Braga; Calazans, 2001, p. 101) e saberes.

A tônica da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento cognitivo variam de acordo com o perfil de cada sujeito, dependem de suas experiências e repertórios pessoais, valores, perspectivas e objetivos. No caso das aprendizagens mediáticas, estas se entrelaçam com aspectos “dos produtos aí [colocados] em circulação; dos estímulos inerentes às linguagens mediáticas ativadas; das dimensões da aprendizagem; mas também das condições de prontidão e envolvimento do usuário — determinadas por sua formação e suas experiências de vida” (Braga; Calazans, 2001, 106).

A aprendizagem e o desenvolvimento humanos vinculam-se diretamente ao ato de conhecer, de apropriar-se de informações associadas a contextos educativos formais ou que extrapolam este campo e participam da vida em sociedade. Nesse sentido, o conhecimento e as transformações possibilitadas pelas aprendizagens formal e contextual assumem um papel central.

Conhecer não significa simplesmente vivenciar ou perceber algo sobre a realidade ou o mundo exterior, mas sim trabalhar o que foi vivenciado ou percebido. Conhecimento resulta do processamento e da estruturação dos conteúdos vivenciados e da posterior comparação daquilo que foi recebido e processado com os esquemas⁵ já gravados no cérebro (Vollmer, 1985, 33). Ou seja, as informações ou estímulos recebidos do mundo exterior não são simplesmente transportados para o cérebro, mas sim transformados (Sponholz, 2009, p. 91).

Sem uma natureza voltada essencialmente à aprendizagem, é possível inferir que associar a definição de aprendizagem mediática (Braga; Calazans, 2001) às reflexões

⁵ Os scripts abordados por Van Dijk (2005).

vinculadas ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) no que tange às funções cognitivas acionadas em cada etapa da decodificação da informação, coloca o jornalismo como um agente com latente potencial para a socialização de conhecimentos.

Essa constatação deriva do fato de que, se na esfera da aprendizagem formal a ZDP se apresenta como um elemento auxiliar importante para a progressão da aquisição de conhecimentos, no que se refere à esfera social ampliada — marcada pela difusão e não sistematização de conteúdos e dados da realidade social —, são as notícias que se apresentam como um dos elementos mediadores que facilitam a apropriação/assimilação de conhecimentos sobre questões que tocam o dia a dia social.

O jornalismo constitui-se em uma forma social de conhecimento que, diferentemente daquele presente em contextos formais de aprendizagem, se volta ao cotidiano. Para isso, também deflagra operações mentais que geram conexões e associações entre dados e informações. Ao longo do tempo, por este expediente são sedimentados e estabilizados saberes, como na aprendizagem formal. A diferença, contudo, reside no tipo de conhecimento de que trata o jornalismo, pois, ainda que idealmente, tenda a fomentar o discernimento, a criticidade e a assunção de um posicionamento crítico em relação à realidade social, não há garantia de que isso ocorra.

A integração entre as dimensões da ZDP e das aprendizagens contextuais permite afirmar que no cotidiano, “ao consumir informações noticiosas, os indivíduos, ainda que de modo aleatório, são tocados por essas instâncias e apreendem, refletem, analisam tais proposições e, também, aprendem” (Kronbauer, 2021, p. 252). Tais considerações vão ao encontro do que já afirmaram Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003) que reconheceram nos meios de comunicação uma “escola paralela”, com suas aprendizagens paraeducacionais (Braga; Calazans, 2001) e, mesmo, Antonio Gramsci (1968, p. 191) que destacou essa dimensão ao propor que o jornalismo é “a escola dos adultos”.

Um aspecto a ser mais bem explorado sinaliza, no entanto, para a existência de diversos obstáculos para a efetiva concretização das potencialidades vinculadas à socialização de conhecimentos e sua consequente aprendizagem por parte dos indivíduos. É imperativo reconhecer que um cenário adverso se delineia no ambiente social ampliado, com a dificuldade ou impossibilidade de acesso a notícias de qualidade minimamente razoável por parte dos públicos (e, antes disso, a própria demanda orgânica pelo consumo

de notícias⁶). Essa problemática passa pela (re)organização dos modos de ser e agir da sociedade no contexto tecnológico e digital contemporâneos — onde a atenção é instrumentalizada pelas redes sociais virtuais e seus algoritmos — e chega ao que pode ser considerada a origem do impasse: a formação intencionalmente precária de um vasto contingente de cidadãos e cidadãs. Tais indicativos, no entanto, requerem novas investigações e análises.

Referências

BAKIR, V.; McSTAY, A. Fake News and The Economy of Emotions. **Digital Journalism**, 6 (2), p. 154-175, 2017.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGA, J. L. Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada. In: ANAIS DO 10º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2001, Brasília. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2001. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2001/trabalhos/aprendizagem-versus-educacao-na-sociedade-mediatizada?lang=pt-br>. Acesso em: 04 out. 2024.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

CERQUEIRA, L. **A função pedagógica no telejornalismo: e os saberes de Paulo Freire na prática jornalística**. Florianópolis: Insular, 2018.

DONSBACH, W. Journalism as the new knowledge profession and consequences for journalism education. **Journalism**, 15 (6), p. 661-677, 2014.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

EMPINOTTI, M.; PAULINO, R. C. Aproximações entre jornalismo e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 23 (1), p. 53-64, 2018.

ERICSON, R.; BARANEK, P.; CHAN, J. **Visualising deviance: a study of organization news**. Toronto: University of Toronto Press, 1987.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação – diálogos**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁶ No Brasil a demanda por jornalismo também declina, o que corrobora o já citado estudo do Instituto Reuters: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/06/15/o-aumento-do-desinteresse-no-noticiario-no-brasil>.

GAGLIONI, C. O aumento do desinteresse no noticiário no Brasil. Nexo Jornal, 15 jun. 2022. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/06/15/o-aumento-do-desinteresse-no-noticiario-no-brasil>. Acesso em 15 out. 2024.

GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido**: fundamento da ciência dos jornais. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: Vygotsky, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 149-168.

KAPLÚN, M. Procesos educativos e canales de comunicaci3n. **Chasqui**, v. ?, n. 64, p. 4-8, 1998.

KRONBAUER, J. **A socializa3o de conhecimentos pelo jornalismo**: afinidades e diferen3as com as pr3ticas pedag3gicas do ensino formal. Tese (Programa de P3s-gradua3o em Jornalismo). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florian3polis, 2021.

KRONBAUER, J. Especificidades da socializa3o de conhecimentos por meio do jornalismo: uma an3lise comparativa com as pr3ticas pedag3gicas do ensino formal. **Âncora** – Revista latino-americana de jornalismo, Jo3o Pessoa, 10 (1), p. 104-125, 2023.

LIB4NEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para qu4?** S3o Paulo: Cortez, 2010.

LISBOA, S.; BENETTI, M. O jornalismo como cren3a verdadeira e justificada. **Brazilian Journalism Research**, v. 11, n. 2. p. 10-27, 2015. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/664/666>. Acesso em: 15 out. 2024.

MCQUAIL, D. **Atua3o de m3dia**: comunica3o de massa e interesse p3blico. Porto Alegre: Penso, 2012.

MEDINA, C. **Profiss3o Jornalista**: responsabilidade social. S3o Paulo: Forense Universit3ria, 1982.

MEDITSCH, E. **O conhecimento do jornalismo**. Florian3polis: Ed. da UFSC, 1992.

MEDITSCH, E. **O r3dio na era da informa3o: teoria e t3cnica do novo radiojornalismo**. Florian3polis. Insular, Ed. da UFSC, 2007.

NEWMAN, N.; FLETCHER, R.; EDDY, K.; ROBERTSON, C. T.; NIELSEN, R. K. **Digital News Report**. Reuters Institute for the Study of Journalism. London, 2023.

PARK, R. E A not3cia como forma de conhecimento: um cap3tulo dentro da sociologia do conhecimento. In: MAROCCO, B.; BERGER, C. (orgs.). **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, p. 51-70, 2008.

SANTOS, J. K.; LIMA, S. P. Entre teoria, prática e ensino, a busca de Eduardo Meditsch pela afirmação de um campo. **Pauta Geral: estudos em jornalismo**, Ponta Grossa, 5 (2), p. 164-180, 2018.

SCHLESINGER, P. Os jornalistas e a sua máquina do tempo. In: Traquina, N. (org.), **Jornalismo: questões, teorias e 'estórias'**. Florianópolis: Insular, p. 247-263, 2016.

SOLOSKI, J. O jornalista e o profissionalismo: alguns constrangimentos no trabalho jornalístico. In: Traquina, N. (org.), **Jornalismo: questões, teorias e 'estórias'**. Florianópolis: Insular, p. 133-145, 2016.

SPONHOLZ, L. **Jornalismo, conhecimento e objetividade: além do espelho e das construções**. Florianópolis: Insular, 2009.

TAMBOSI, Orlando. Informação e conhecimento no jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-38, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2139/1851>. Acesso em: 10 out. 2024.

VAN DIJK, T. A. Notícias e conhecimento. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-29, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2138/1850>. Acesso em 10 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão: 15 de out. 2024

Aceite: 16 de dez. 2024.