

PRÁTICAS DISCURSIVAS COMO FATORES PREDITIVOS DO SUCESSO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

*Discursive practices as predictive factors of the success of
educational technologies*

Felipe de Brito Lima
1.felipe_hank@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre práticas discursivas e pedagógicas vigentes em contextos de ensino e o êxito na adoção de ferramentas tecnológicas educacionais. O arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso foi utilizado como referencial norteador. Com base nas práticas discursivas predominantes em 2 contextos de ensino pesquisados, identificadas a partir de observações de aulas in loco, foram avaliadas 2 ferramentas tecnológicas visando estabelecer qualitativamente seu grau de aderência às práticas pedagógicas locais. Em seguida, 32 docentes atuantes nos mesmos contextos de ensino avaliaram a viabilidade das 2 ferramentas através de um questionário que teve as respostas analisadas por meio de estatísticas descritivas. O contraste entre os dados de natureza qualitativa e quantitativa mostra que a análise do discurso apontou resultados muito similares aos verificados na consulta mais ampla, constituindo-se como instrumento de apoio e validação de dados viável em estudos de desenvolvimento e implantação de mídias educacionais.

Palavras-chave: Discurso, Práticas Pedagógicas, Tecnologia.

Abstract

The purpose of this study is to investigate relationships between prevailing discursive and pedagogical practices in educational contexts and the success in the adoption of educational technological tools. Critical Discourse Analysis was used as the theoretical framework. Based on discursive practices predominantly present in 2 teaching contexts, identified through lesson observations, 2 technological tools were analysed aiming at qualitatively determining their adherence to local practices. Then, 32 teachers from the same educational contexts evaluated both tools' viability of implementation through a questionnaire, analysed through descriptive statistics. Contrast between qualitative and quantitative data shows discourse analysis pointed to results which are very similar to those verified through the questionnaire, characterising it as an additional and validation tool viable for research studies focused on developing and implementing educational media.

Keywords: Discourse, Pedagogical Practices, Technology.

Introdução

Consolidando-se como tendência no século 21, a profusão de ferramentas tecnológicas voltadas para o campo do ensino tem demandado reflexão e cautela por parte dos educadores no planejamento e na condução de cursos, aulas e projetos pedagógicos. Uma ampla gama de artefatos midiáticos que propõe incrementos e soluções inovadoras para a prática docente tem sido sistematicamente desenvolvida a partir de diálogos interdisciplinares com áreas como Comunicação, Design e Computação. Entretanto, é possível identificar uma lacuna significativa

entre as ferramentas inseridas e as que de fato prosperam nos contextos de ensino, sendo efetivamente integradas à prática docente.

A dificuldade de integrar tecnologias educacionais a contextos de ensino não é exclusiva do Brasil. A adoção lenta e inconsistente de novas ferramentas tecnológicas pelos docentes (HORA; HOLDEN, 2013) e a dificuldade de incorporar a comunicação mediada por computador a processos de ensino-aprendizagem parecem ser problemas de caráter universal. Porém, sua superação requer um olhar atento sobre especificidades locais inerentes a cada comunidade escolar (HARRIS; CONNOLLY; FEENEY, 2009). Cabe à pesquisa acadêmica identificar e compreender estas barreiras, tendo como finalidade não a imposição de novas ferramentas, mas a resposta a uma demanda educacional, que pode ou não ser atendida por meio da tecnologia.

O primeiro fator que costuma ser associado ao sucesso ou à frustração na adoção de ferramentas tecnológicas educacionais é a adesão dos indivíduos. Tradicionalmente, a literatura nacional ressalta a importância do professor neste sentido (MORAN, 2005; WEBER; BEHRENS, 2010), enfatizando que os docentes devem buscar continuamente renovar as próprias práticas e estar abertos ao diálogo com as novas tecnologias. Apesar deste foco no papel dos educadores ser pertinente, é necessário destacar que a crença que os jovens se engajam irrestritamente e fazem uso de ferramentas tecnológicas de modo ideal é enganosa (GURUNG; RUTLEDGE, 2014; LIMA, 2015). Assim, os estudantes também precisam ser preparados para interagir com inovações educacionais: ser estimulados a aprender novas formas de aprender.

Outro ponto essencial para esta discussão, e que pode instigar ou minar a adesão dos indivíduos, é a qualidade da ferramenta educacional. Isto envolve o embasamento numa proposta pedagógica coerente, a eficiência da mídia em termos de performance e usabilidade, e a acurácia quanto aos conteúdos trabalhados. Neste sentido, o processo de concepção e desenvolvimento de um artefato educacional é essencialmente interdisciplinar (BEHAR; TORREZZAN, 2009) mobilizando conhecimentos que se debruçam inclusive sobre o projeto gráfico e o apelo estético da mídia. Conteúdos educacionais devem ser pensados em suas dimensões pedagógica, comunicacional, tecnológica e organizacional (FILATRO; CAIRO, 2016).

Um terceiro fator relacionado à problemática da inserção de ferramentas tecnológicas em contextos de ensino é o próprio contexto. O loco onde a mídia será implantada e as circunstâncias de uso são determinantes no êxito da iniciativa. As primeiras considerações neste sentido normalmente dizem respeito aos recursos disponíveis, incluindo computadores, dispositivos móveis e conexão com a internet – que são atribuições da gestão, estando fora do escopo de ação dos educadores. Assim, o uso de um aplicativo online é inviabilizado pela ausência de conexão com a internet da mesma forma que uma atividade de aprendizagem estruturada em torno de um jogo digital não será possível se sua execução for demasiadamente lenta devido à capacidade de memória dos terminais.

Ainda sobre o contexto, é possível destacar um ponto menos aparente do que a disponibilidade de recursos, mas crucial para a implementação exitosa de ferramentas tecnológicas: as práticas de ensino vigentes, que nem sempre dialogam com a natureza e o projeto pedagógico do artefato. A adoção, adaptação ou rejeição de inovações tecnológicas é influenciada pelo alinhamento entre concepções preexistentes, objetivos e convenções culturais inerentes ao contexto de ensino e ao componente curricular em questão (HORA; HOLDEN, 2013). Nesta perspectiva, é delineado o objetivo desta pesquisa de identificar a natureza de práticas pedagógicas a partir do discurso docente e avaliar sua compatibilidade com algumas ferramentas tecnológicas.

Práticas discursivas como reflexos das pedagógicas

A Análise do Discurso, comumente associada aos densos referenciais e discussões teóricas de trabalhos no campo da Linguística e da Comunicação, também diz respeito a um instrumental metodológico amplamente utilizado nas Ciências Sociais que se debruça sobre os mais variados tipos de interação cuja análise é pertinente a propósitos acadêmicos. Há diversas abordagens de análise das práticas discursivas, entre elas estão as que se filiam à chamada corrente crítica.

essa corrente da AD privilegia as interseções entre os níveis sintático e semântico. Suas investigações tendem a focar de modo descritivo a questão da coesão e da coerência textual. Nesta perspectiva, a AD apoia-se nos enfoques interacionista e etnometodológicos e tem como objeto central de estudo a conversação ordinária. (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 100).

Esta linha de pensamento não visa discutir ou desvelar os significados ocultos de um texto e não vai ao encontro de essências e peculiaridades inerentes a um inconsciente psicanalítico dos produtores de enunciados. O objetivo desta abordagem é analisar as relações entre manifestações linguísticas – o que inclui textos escritos, orais e até imagens, numa perspectiva semiótica – e práticas sociais estabelecidas. As palavras e construções que compõe as falas dos indivíduos correspondem a valores que expressam relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Esta corrente possui também um interesse particular por relações de poder expressas através de práticas sociais, o que pode ser investigado até em situações corriqueiras como a ilustrada no Quadro 1, que expressa duas possíveis falas de um professor diante de um grupo de estudantes.

Quadro 1. Exemplo de fala docente

<i>“Nossa apresentação vai começar às 8h”.</i>
<i>“A apresentação começa às 8h”.</i>

O uso do pronome pessoal na primeira fala aproxima os indivíduos ao conceber docente e estudantes como uma comunidade, o ‘nós’ que representa o conjunto de sujeitos a quem a apresentação pertence. A impessoalidade da segunda fala segue a direção oposta, o que é acentuado pelo uso do presente do indicativo que expressa fatos – destacando-se a ideia de fatalidade, de algo consumado e imutável – ao invés de planos ou intenções. A partir da análise destes e de outros elementos, como tom de voz e expressão facial, é possível estabelecer relações entre o discurso adotado e práticas docentes mais impositivas e totalitárias ou mais acessíveis e abertas ao diálogo, que correspondem a práticas sociais antagônicas associadas ao campo da Educação.

A Análise Crítica do Discurso não é caracterizada pela singularidade de perspectivas. Trata-se de um campo plural e transdisciplinar que investiga desde questões de ordem sócio-histórica a aspectos cognitivos relacionados ao discurso (FAIRCLOUGH; MULDERRIG; WODAK, 2011). Esta heterogeneidade se estende à definição de unidades de análise e ao instrumental metodológico.

Os estudos em Análise Crítica do Discurso podem abordar aspectos gramaticais (fonológicos, morfológicos e sintáticos), semânticos, pragmáticos, da interação, retóricos, estilísticos, narrativos ou relativos a gêneros textuais [...] através de experimentos, etnografia, entrevistas, narrativas, grupos focais, observação participante e assim por diante. Um bom método é um método dá uma resposta satisfatória (confiável, relevante, etc.) para as questões de um projeto de pesquisa¹ (DIJK, 2013, p. 1).

Tomando como entendimento de prática social as práticas existentes no âmbito de situações, estruturas sociais e instituições (FAIRCLOUGH; RUTH, 1997) e considerando seu diálogo íntimo com as práticas discursivas como postulado pela Análise Crítica do Discurso, é possível conceber relações entre práticas pedagógicas e o discurso docente. Neste sentido, o discurso permite a constatação das práticas predominantes numa instituição educacional, que podem ou não dialogar com as práticas associadas à proposta pedagógica de uma ferramenta tecnológica.

Método

Participaram como voluntários desta pesquisa 36 docentes de língua inglesa que atuam em 5 instituições de ensino públicas e privadas da cidade de Recife, representando 2 contextos de ensino distintos – o de escolas regulares e o de cursos de idiomas. A escolha da disciplina se deu unicamente pela facilidade operacional de identificar locos nos quais os mesmos conteúdos curriculares são trabalhados de modo singularmente distinto: este contraste é pertinente ao propósito deste estudo de estabelecer relações entre práticas discursivas e pedagógicas e o sucesso de ferramentas tecnológicas em diferentes contextos educacionais. Porém, tanto o referencial teórico adotado quanto as ferramentas tecnológicas avaliadas e as discussões

¹ Original em inglês. Tradução do autor.

propostas neste trabalho são de natureza abrangente, dizendo respeito ao campo do Ensino como um todo.

As ferramentas tecnológicas utilizadas são duas plataformas online gratuitas e populares entre educadores, que podem ser aplicadas ao ensino de qualquer componente curricular: Edmodo e ClassDojo. O Edmodo é uma aplicação que permite a criação de salas ou grupos virtuais nos quais materiais de estudo podem ser disponibilizados e debates e outras atividades de aprendizagem podem ser realizadas com acompanhamento docente. Corresponde à noção de Ambiente Virtual de Aprendizagem, comum nos cursos a distância e nas abordagens de ensino híbridas, ou de *Blended Learning* (HORN; STALKER, 2015), que combinam o contato presencial com a comunicação mediada por computador.

Já o ClassDojo tem como base o conceito de gamificação (FADEL, 2014) que consiste na incorporação de mecânicas de jogos a atividades e procedimentos educacionais, como a passagem por fases visando conquistar um objetivo e o acúmulo de pontos mediante ações exitosas. A proposta da ferramenta é que professores usuários criem grupos correspondentes às suas turmas e definam atributos de comportamento ou tipificações de ações a serem realizadas, correspondentes a pontos positivos e negativos que são dados aos alunos ao longo das aulas. São gerados rankings gerais e também relatórios individuais, que podem ser enviados aos próprios estudantes ou a seus responsáveis. Diferente do Edmodo, o ClassDojo não exige que os estudantes criem uma conta na plataforma.

Os procedimentos adotados podem ser agrupados em 2 núcleos de ação: (a) um enfoque qualitativo centrado na análise do discurso docente visando identificar a natureza das práticas pedagógicas e a aderência das ferramentas avaliadas a estas, e (b) uma abordagem quantitativa voltada para a validação das constatações de natureza qualitativa, feita a partir de um conjunto mais amplo de dados analisado por meio de estatísticas descritivas. O primeiro núcleo foi estruturado em torno de observações de aulas que possibilitaram a análise do discurso docente e o segundo teve como ação central a aplicação de um questionário de avaliação das ferramentas, como ilustrado na Figura 1.

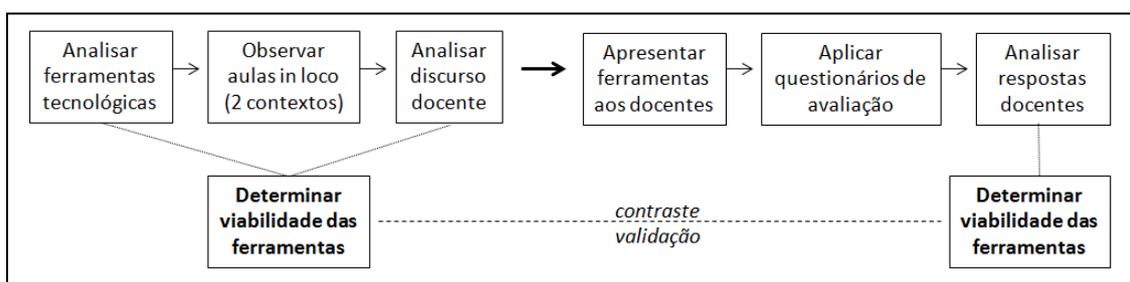


Figura 1. Diagrama metodológico

O método adotado partiu da análise das 2 ferramentas descritas anteriormente. Suas principais funcionalidades, formas e circunstâncias de uso foram listadas tendo em vista suas propostas pedagógicas. Em seguida, procedeu-se às observações de aulas: 2 realizadas no contexto do ensino regular e 2 no contexto das escolas de idiomas. Nenhuma ferramenta tecnológica foi apresentada ou discutida com os professores voluntários e eles foram instruídos a preparar aulas de natureza corriqueira, sem quaisquer práticas ou procedimentos fora do comum. As observações tiveram como critério norteador a busca por manifestações linguísticas indicativas de práticas pedagógicas, de acordo com a discussão proposta na seção anterior. As falas dos docentes foram registradas em mídias de captura de áudio para serem analisadas com anotações feitas in loco pelo pesquisador.

Os dados obtidos através das observações referentes a cada contexto foram contrastados, e após ser verificada nos 2 casos congruência entre a 1ª e a 2ª observação, as informações foram sintetizadas e apresentadas aos docentes. Deve-se ressaltar que, com base no entendimento de que a prática pedagógica de cada docente é singular, as considerações feitas foram de caráter geral, visando remeter a delineamentos de ordem global. Os 4 professores observados afirmaram que os pontos elencados a partir análise do discurso docente de fato correspondem a constatações coerentes acerca das práticas de ensino que predominam em suas salas de aula e locos de atuação. Em seguida, as ferramentas tecnológicas foram reavaliadas a luz destas

informações tencionando uma conclusão quanto a viabilidade de implantação das mesmas nos locais observados.

Após ter sido alcançada uma definição quanto a pertinência das ferramentas tecnológicas no enfoque qualitativo fundamentado na análise do discurso, tiveram início os procedimentos para a obtenção de dados quantificáveis. Participaram como voluntários desta fase 32 docentes (♀ - 19 / ♂ - 13), sendo 16 de cada 1 dos 2 contextos estudados. Os professores observados na fase anterior não foram incluídos nesta amostra. Os participantes deste bloco foram apresentados pelo pesquisador às duas ferramentas tecnológicas e em seguida instruídos a responder um questionário de avaliação do potencial das mesmas e sobre sua viabilidade em seus locos de atuação. Foi utilizada uma escala likert para medir as percepções dos participantes e os mesmos itens, listados no Quadro 2, foram utilizados para cada uma das ferramentas.

Quadro 2. Itens do questionário

Assinale um número na escala 1 – 5 expressando seu grau de concordância acerca de cada afirmação: 5 representa total concordância e 1 total discordância em relação à afirmação. O número 3 representa um posicionamento neutro ou indiferente e os números 2 e 4 posicionamentos intermediários que se aproximam de uma das extremidades.					
1. A ferramenta <u>aparenta</u> ser de fácil utilização.	1	2	3	4	5
2. Seu uso seria positivo em um contexto apropriado.	1	2	3	4	5
3. Seu uso seria positivo em qualquer contexto.	1	2	3	4	5
4. É adequada ao perfil dos meus alunos.	1	2	3	4	5
5. Seu uso facilitaria o meu trabalho.	1	2	3	4	5
6. Acredito ser viável em minha realidade de ensino.	1	2	3	4	5

No primeiro bloco do estudo, caracterizado pela abordagem qualitativa, a análise de dados se deu buscando estabelecer, por meio das teorias discursivas tratadas na seção anterior, relações entre as falas docentes e as práticas pedagógicas existentes no contexto de ensino. No segundo bloco foi construída uma matriz de dados a partir das respostas dos docentes aos questionários, analisada por meio de estatísticas descritivas. Por tratar-se de uma amostra não-paramétrica, foram utilizados apenas testes destinados a dados desta natureza.

Resultados

Se levadas em consideração as funcionalidades e as concepções educacionais subjacentes às 2 ferramentas avaliadas, é possível constatar que possuem naturezas diversas. Enquanto a proposta do ClassDojo parece ser mais facilmente adaptável a diferentes realidades, o uso pleno do Edmodo demanda práticas pedagógicas associadas a uma concepção de ensino mais específica, que apesar de bem fundamentada no que diz respeito às teorias contemporâneas da Educação, não necessariamente condiz com a realidade de grande parte dos contextos de ensino. O Quadro 3 sintetiza os aspectos identificados na análise das ferramentas: as considerações dialogam com as descrições das plataformas feitas na seção anterior.

Quadro 3. Princípios e práticas associadas aos artefatos educacionais

Edmodo
1. Variedade adequada de materiais de estudo: parte significativa da instrução ocorre por meio de mídias postadas pelo docente. A instrução não é centralizada na fala presencial do professor.
2. Disciplina, autonomia e domínio de estratégias de aprendizagem: estudantes precisam entender como buscar conhecimento, lidar com diferentes fontes de informação e saber por onde começar diante de diferentes opções.
3. Aprendizagem colaborativa: o conteúdo a ser aprendido e avaliado não é apenas o que é expresso pelo professor e sim o que é desenvolvido nas discussões com os colegas; é necessário estudar as colocações dos colegas e pesquisar fontes para se contrapor a elas ou aperfeiçoá-las.
4. Tempo reservado para comunicação mediada por computador: o acesso aos materiais, o estudo e as interações através da plataforma demandam tempo. Assim, uma rotina escolar composta por instrução presencial 100% expositiva e tarefas de casa restritas a um caderno de exercícios pode se configurar como uma incompatibilidade.
5. Ênfase na avaliação contínua: o processo de aprendizado estudantil fica documentado na plataforma, nos fóruns de discussão, nas atividades realizadas e nos registros de acesso a materiais disponibilizados. É contraproducente

esperar total engajamento discente nestas atividades se o peso de suas avaliações está em provas tradicionais para as quais precisarão dedicar tempo de compreensão e memorização de conteúdos.

ClassDojo

1. Atividades sequencialmente planejadas: um diálogo com a ideia das fases de um jogo nas quais os pontos, expressos em termos de ações e comportamentos, são acumulados.
2. Metas e regras claras: é importante que todos os comportamentos e ações esperados assim como os que devem ser evitados pelos estudantes sejam previamente conhecidos. O propósito de cada aula e atividade de aprendizagem também deve ser explicitado, em sintonia com a natureza dos jogos.
3. Objetividade e transparência nas avaliações: as atribuições de pontos devem ocorrer conforme as normas estabelecidas. O professor deve ser visto como um agente que se pauta de modo irrestrito pelas regras estipuladas.
4. Nível de competitividade apropriado: além de manter uma atmosfera leve e amigável, o docente deve ter ciência do ponto até o qual a competitividade estudantil pode ser estimulada sem prejuízo ao engajamento e as interações sociais dos estudantes.

A natureza do Edmodo se mostra sobretudo mediante a constatação de que os paradigmas de ensino (WEBER; BEHRENS, 2010) que predominam nas instituições tem como desdobramentos práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras: aulas centralizadas na figura do docente, pouca ou nenhuma flexibilidade quanto à escolha de materiais instrucionais e pouco estímulo à autonomia dos estudantes, cujo papel se restringe a receber informações e fazer as atividades definidas pelos professores. A análise do discurso docente realizada no âmbito desta pesquisa corrobora estas postulações. O Quadro 4 sintetiza a aderência das práticas de ensino predominantes nos contextos visitados, expressas no discurso docente, aos princípios e práticas associados às ferramentas analisadas.

Quadro 4. Aderência do discurso docente às ferramentas²

Edmodo

1. Variedade adequada de materiais de estudo: nos 2 contextos de ensino, as práticas pedagógicas se mostram limitadas neste sentido. Do ponto de vista discursivo, as manifestações linguísticas detectadas nas 4 aulas, e posteriormente corroboradas pelos professores, foram idênticas: "livro"; "caderno"; "livro de atividades"; "apostila"; "quadro"; "slide".
2. Disciplina, autonomia e domínio de estratégias de aprendizagem: também não foi detectada diferença entre os 2 contextos em relação a este aspecto. De modo geral, as falas registradas indicam níveis de engajamento e interesse oscilantes – como "pessoal, silêncio!" – e pouco estímulo à autonomia e tomada de decisão estudantil, visto que cada detalhe da aula foi controlado pelos professores: "peguem os livros"; "podem fechar os livros"; "prestem atenção agora pra não ter dúvida na hora da atividade"; "calma, depois pergunta".
3. Aprendizagem colaborativa: o único indicador deste ponto no ensino regular foi "é pra responder em dupla" enquanto no contexto do curso de idiomas foram detectados em diversas situações falas como "vamos discutir" e "o que cada grupo decidiu?". Entretanto todas as interações neste sentido foram estruturadas apenas como gancho para atrair atenção dos estudantes ou como transição entre atividades. Não houve conhecimento construído sobre a discussão, visto que os estudantes não foram instruídos a analisar criticamente as falas dos colegas, contribuir com as mesmas e chegar a conclusões a partir delas.
4. Tempo reservado para comunicação mediada por computador: nos 2 contextos, o discurso docente foi inteiramente voltado para práticas presenciais e tradicionais: "copie"; "abram os livros"; "me escutem agora".
5. Ênfase na avaliação contínua: o discurso docente indica que a avaliação contínua se dá de forma vaga e subjetiva - "é importante participar"; "tô vendo quem tá enrolando." – mediante a impossibilidade de produzir um registro confiável de todas as interações que ocorrem numa aula. Apesar da possibilidade de avaliação contínua através de tarefas e trabalhos entregues ao docente ao longo de cada unidade, o pensamento que predomina aparenta ser o da avaliação tradicional: "isso cai na prova, viu?".

ClassDojo

1. Atividades sequencialmente planejadas: nos 2 contextos estudados, o discurso docente indicou práticas compatíveis com este requisito. As atividades nas aulas observadas foram sequencialmente organizadas e as transições entre elas sempre claramente demarcadas: "Bora começar"; "Agora a gente vai..."; "Posso continuar?".
2. Metas e regras claras: também nos 2 contextos, todos os aspectos relacionados aos objetivos e procedimentos necessários a realização de cada atividade de aprendizagem foram explicitados com clareza e de forma didática: "atenção, agora"; "presta atenção como vai ser"; "vocês tem que fazer o que mesmo?" [pedindo confirmação].

² Algumas falas ditas originalmente em inglês no contexto das aulas. Tradução do autor.

3. Objetividade e transparência nas avaliações: uma fala registrada no contexto do ensino regular reflete um critério vago de avaliação – *“essa vou considerar só metade porque essa frase tá meio estranha, não gostei muito”*. Mas de modo geral os 2 contextos podem ser caracterizados, a partir do discurso docente analisado, pela objetividade e transparência: *“Pra questão estar correta tem que...”*; *“Cada questão do desafio vai valer um ponto”*.

4. Nível de competitividade apropriado: o discurso docente denota uma convergência entre as práticas vigentes nos locos estudados e este ponto. As falas dos professores foram fortemente marcadas por um caráter motivacional – *“beleza, todo mundo de parabéns”* – e pela habilidade em gerenciar animosidades e evitar conflitos: *“certo, agora vamos mudar os grupos”*.

Os resultados do primeiro bloco, estruturado a partir de uma abordagem qualitativa fundamentada no arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso, apontam para a viabilidade de implementação da ferramenta ClassDojo e para o provável insucesso do Edmodo devido a sua incompatibilidade com as práticas locais. Os dados obtidos no segundo bloco mediante a aplicação do questionário encontram-se sintetizados na Figura 2. As questões q1 – q6 correspondem aos itens do questionário apresentados na seção anterior, no Quadro 2.

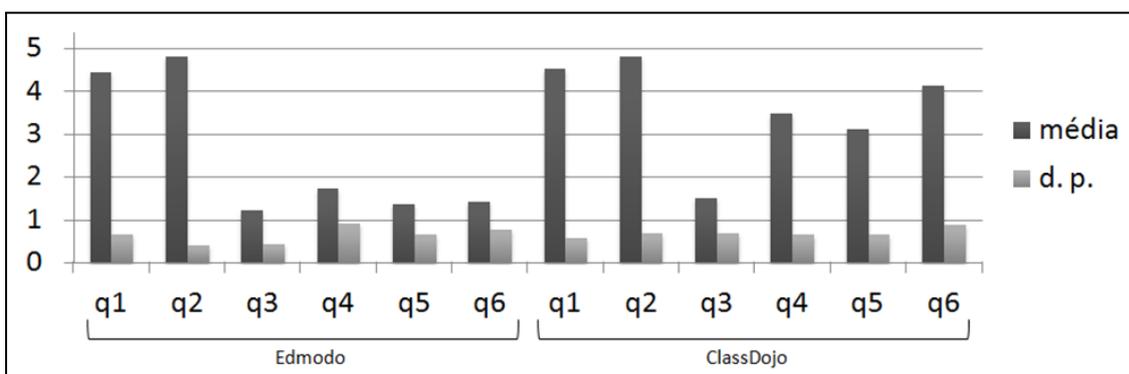


Figura 2. Gráfico de dados

A primeira consideração a ser feita acerca destes dados diz respeito aos baixos valores de desvio-padrão, que em todos casos correspondem a casas decimais. A medida de dispersão permite afirmar que as médias atribuídas às questões 1 e 2 para ambas as ferramentas são representativas do pensamento do grupo de respondentes. O mérito das 2 ferramentas é reconhecido: Edmodo e ClassDojo aparentam ser simples de usar e trariam benefícios se corretamente utilizadas. Não há diferença significativa entre as pontuações atribuídas a ambas nestes quesitos (Wilcoxon: Sig > 0.316), o que permite dizer que foram consideradas igualmente interessantes.

Os baixos resultados obtidos na questão 3 são semelhantes para as 2 plataformas e dialogam com o entendimento subjacente a este estudo de que tecnologias educacionais são efetivas apenas em contextos apropriados ao seu uso. Já o contraste entre as questões 4, 5 e 6 associadas a cada ferramenta corrobora as conclusões alcançadas através da abordagem qualitativa fundamentada na análise do discurso: os valores expressos acerca de cada artefato são extravagantemente diferentes (Wilcoxon: Sig = 0.000) na medida em que o gráfico mostra que o ClassDojo foi extensivamente considerada uma ferramenta viável e adequada ao perfil dos estudantes enquanto o Edmodo foi julgado um recurso pedagógico inapropriado para os contextos de ensino pesquisados.

Um importante ponto a ser destacado que é em nenhum dos itens avaliados nas 2 ferramentas houve diferença significativa entre as respostas fornecidas pelos professores atuantes em cada um dos contextos estudados (Mann-Whitney: Sig > 0.122). As ferramentas avaliadas foram consideradas igualmente viáveis e inapropriadas para o contexto do ensino regular e de cursos de idiomas. Neste sentido, é possível afirmar que a definição que resultou na decisão metodológica de atuar em 2 contextos de ensino singularmente distintos foi de pouca relevância para o propósito desta pesquisa.

Conclusão

Com base nos dados discutidos, é possível afirmar que a análise do discurso se mostrou um instrumento viável para o estudo de viabilidade de implementação de ferramentas tecnológicas em contextos de ensino. As práticas discursivas, configurando-se como reflexos das práticas pedagógicas predominantes, podem ser consideradas um fator preditivo do sucesso de ferramentas tecnológicas educacionais. Constatações desta natureza são do interesse de iniciativas acadêmicas voltadas para o desenvolvimento e implantação de mídias educacionais em instituições de ensino. O embasamento para a proposição de ideias e soluções genuinamente úteis e apropriadas parte da compreensão do contexto (HORA; HOLDEN, 2013).

É importante salientar que a viabilidade de uma ferramenta não assegura seu uso pleno e efetivo. O engajamento estudantil é considerado um fator preditivo do sucesso escolar (SKINNER *et al.*, 2008), mas não é garantia deste. Analogamente, a aderência às práticas locais indica maior probabilidade de sucesso de uma ferramenta tecnológica, mas não pode ser entendida como uma evidência definitiva. Assim, a abordagem apresentada neste estudo é pertinente como um instrumento de apoio e validação de dados que pode ser utilizado conjuntamente com outras técnicas aplicadas ao desenvolvimento de artefatos educacionais, como consultas a docentes e estudantes. A Análise do Discurso parece ser particularmente promissora como ferramenta de triangulação metodológica ou técnica a ser utilizada mediante escassez de amostras de usuários mais amplas para consulta.

Deve-se ressaltar também que a incongruência entre as práticas docentes de um dado contexto ou instituição de ensino e a proposta de uma ferramenta tecnológica educacional notadamente reconhecida como benéfica aos processos de aprendizagem não remete à qualidade do trabalho dos professores. Tecnologias educacionais não são parâmetros de avaliação de desempenho docente e as práticas discursivas e pedagógicas que predominam nos contextos de ensino são resultado de inúmeros fatores além da atuação dos professores propriamente dita, como estrutura física, material adotado, quantidade de alunos, formato dos cursos, das avaliações e a mentalidade dominante na instituição. Naturalmente, cabe a educadores e instituições buscar um aperfeiçoamento contínuo e rever as próprias práticas mediante o encontro com novas ideias.

Referências

- BEHAR, P. A.; TORREZZAN, C. A. Metas do design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 17(3), 2009, pp. 11-24.
- DIJK, T. V. CDA is NOT a method of critical discourse analysis. *Asociación de Estudios Sobre Discurso y Sociedad*, 2013. Disponível em: <<http://www.edisoportal.org/debate/115-cda-not-method-critical-discourse-analysis>> Acesso em 16/06/2016.
- FADEL, L. M. *et al.* *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2a Ed. London: Longman, 2001.
- FAIRCLOUGH, N.; MULDERRIG, J.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis, in: DIJK, T. V. (Ed.) *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 2011.
- FAIRCLOUGH, N.; RUTH, W. Critical Discourse Analysis. In: Teun A. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction v. 2. Discourse Studies*, 258–283. London: Sage, 1997.
- FILATRO, A.; CAIRO, S. *Produção de Conteúdos Educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GURUNG, B.; RUTLEDGE, D. Digital learners and the overlapping of their personal and educational digital engagement. *Computers & Education*, 77, 2014, pp. 91-100.
- HARRIS, P.; CONNOLLY, J.; FEENEY, L. Blended learning: overview and recommendations for successful implementation. *Industrial and Commercial Training*, 41(3), 2009, pp. 155-163.

HORA, M.; HOLDEN, J. Exploring the role of instructional technology in course planning and classroom teaching: Implications for pedagogical reform. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(2), 2013, pp. 68-92.

HORN, M. B; STALKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, F. B. *Engajamento estudantil no uso de aplicativos educacionais inseridos em contextos multimodais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2015.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2005.

SKINNER, E. *et al.* Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 2008, pp. 765–781.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. *Revista Intersaberes*, 5(10), 2010, pp. 245-270.