

## A RELAÇÃO ENTRE O USO DA TECNOLOGIA EM UM CURSO DE INGLÊS ONLINE E A (IN) SATISFAÇÃO DOS ALUNOS

Dóris de Almeida Soares\*

Márcia Magarinos de Souza Leão\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo cujo objetivo foi verificar se existe uma relação direta entre o índice de evasão e a tecnologia de informação e de comunicação utilizada em cursos a distância, conforme afirmam Maia, Meirelles e Pela (2004). Para tanto, esta pesquisa analisa dados coletados em um questionário aplicado a 65 participantes que cancelaram suas matrículas entre 2012/2013 em um curso de língua inglesa a distância, oferecido por uma instituição militar aos seus servidores e familiares. No instrumento, buscou-se observar, em especial, se as ferramentas tecnológicas usadas no curso contam a favor de sua qualidade ou se são um fator que contribui para a evasão dos alunos. Os achados indicam que a maioria dos participantes considera que o acesso ao site do curso e as ferramentas de suporte ao aprendizado (tira-dúvidas, boletim do aluno, dicionário, tradutor, e editor de texto) são de fácil utilização. Contudo, a ferramenta que possibilita o único momento de interação entre alunos, ou seja, a sala *chat* de voz na qual acontecem as aulas de conversação, foi avaliada como de difícil utilização por 27% dos participantes. O estudo conclui que em apenas quatro casos as dificuldades tecnológicas contribuem para a decisão final de o aluno cancelar o curso. Portanto, fatores de ordem pessoal como falta de tempo, questões financeiras ou situações familiares e de trabalho ainda são os maiores responsáveis pela evasão no curso em questão.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Ensino de línguas. Evasão. Tecnologia.

### 1 Introdução

Nas últimas décadas, com a popularização dos computadores pessoais (PCs) e dos avanços relacionadas à *internet*, a educação a distância (EaD) mediada por computador vem sendo cada vez mais disseminada para atender a crescente necessidade de formação continuada, pois “a relação intensa com a aprendizagem, a transmissão e a produção de conhecimentos agora dizem respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos, e não somente às elites” (LEVY, 1999, p. 173). Desse modo, “as inovações tecnológicas sem precedentes no campo das comunicações têm empurrado as abordagens de EaD para a linha de frente da prática educacional” (GARRISON, 2000, p. 1).

---

\* Professora Adjunta de Língua inglesa da Escola Naval. Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ e Doutora em Letras pela PUC-Rio. Pesquisadora Externa do Projeto LingNet.

\*\* Professora Assistente de Língua inglesa da UERJ e da Escola Naval. Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela UFRJ. Pesquisadora do Projeto LingNet.



Uma das áreas que tem se beneficiado dessa expansão é o ensino de línguas estrangeiras, em especial, o da língua inglesa, cujo papel no mundo acadêmico e profissional na atualidade é inegável.

Visando a atender a essa demanda, observamos algumas iniciativas em universidades brasileiras. Uma delas é a da Universidade Federal do Pará<sup>1</sup>, que oferece cursos de extensão (90 horas) para desenvolver a competência de leitura em francês e em inglês, em plataforma própria da instituição. Outra iniciativa é a da COGEAE/PUC-SP<sup>2</sup>, que oferece cursos de inglês e francês (60 horas) para leitura de textos acadêmicos e dois cursos voltados para a formação de professores de língua inglesa (80 horas). Os cursos são ministrados na plataforma Moodle e usam recursos como fóruns de discussão e ferramentas de produção conjunta (wikis). No contexto de ensino superior no meio militar, destacamos a Escola Naval, a qual oferece um curso completo de inglês a distância para os servidores civis e militares na Marinha do Brasil desde 2005. A instituição utiliza uma plataforma própria ao curso, acrescida de uso de *e-mails* particulares e de um programa de videoconferência.

Contudo, apesar de haver na educação a distância o atrativo “estude onde quiser e quando quiser”, a literatura aponta que a evasão de alunos nessa modalidade de educação é maior do que em cursos presenciais (SIMPSON, 2004; BERGE e HUANG, 2004). No curso oferecido pela Coordenação de Ensino a Distância da Escola Naval (ENCEAD), observa-se uma alta rotatividade de alunos, sendo que poucos chegam ao término de cada módulo de instrução de 30 horas. Essa situação contrasta com o fato de as pesquisas de avaliação do curso, realizadas com os alunos em 2008 e 2011, apontarem a sua satisfação geral com o conteúdo do curso, sua navegabilidade e com o apoio pedagógico recebido. Diante desse quadro, pensamos em verificar se existe uma relação entre o índice de evasão e a tecnologia de informação e de comunicação utilizada em cursos a distância, conforme afirmam Maia, Meirelles e Pela (2004).

Sendo assim, o presente estudo investiga a percepção dos alunos quanto aos recursos tecnológicos que compõem o curso *on-line* em questão partindo de outro ponto de vista. Assim, ao invés de coletar a opinião daqueles que participam ativamente do curso, a exemplo do que foi feito nas pesquisas de 2008 e 2011 já citadas, optamos por ouvir aqueles que o abandonam. No estudo buscamos observar, em especial, se as ferramentas tecnológicas

---

<sup>1</sup> <http://www.cursoslivresonline.com.br/index.htm>

<sup>2</sup> <http://cogae.pucsp.br/cogae/curso/112>



usadas no curso contam a favor de sua qualidade ou se são um fator que contribui para a evasão dos alunos.

Para desenvolver esta pesquisa, analisamos as informações coletadas em 65 questionários de cancelamento, respondidos entre agosto de 2012 e maio de 2013, tanto por alunos que cancelaram seu curso por iniciativa própria quanto por aqueles cancelados à revelia, por seus professores, devido a um período de inatividade superior a três meses.

## 2 O uso da tecnologia em cursos de línguas a distância

No contexto da educação a distância *on-line*, a tecnologia permite que haja interação não só entre um professor e seu aluno, como acontece nos cursos por correspondência, mas também entre vários alunos, entre aprendizes e objetos, ou estudantes e máquinas, havendo reciprocidade, ou seja, um contato entre dois ou mais elementos de modo a produzir mudança em cada um deles (LEFFA, 2006). Dessa forma, a relação de comunicação com influência mútua pode ocorrer entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo, como proposto por Anderson (2003).

Com relação às formas de interação, quando os computadores pessoais surgiram na educação, o ensino se resumia à interação aluno-conteúdo. Os *softwares* e CD-ROMS apresentavam aos alunos lições distintas para alcançar objetivos específicos, porém limitados (WILLIS, 1995/1993-1994). Nessa perspectiva, entendia-se a tecnologia como um veículo para distribuir a instrução (WARSCHAUER, 1996, p. 3), a qual era baseada na teoria behaviorista. O modelo de instrução conhecido por *aprendizagem assistida (ou mediada) por computador (Computer Assisted Learning - CAL)*<sup>3</sup>, por exemplo, pautava-se na capacidade do *software* de criar situações de interação bidirecional e de prover diagnóstico e *feedback* equivalentes a aqueles oferecidos usualmente por um tutor (GARRISON, 1985, p. 238; WARSCHAUER, 1996, p. 3). Neste modelo eram comuns tanto a exposição repetida aos conteúdos quanto os exercícios práticos por meio de *drills* (repetição), seguidos de *feedback* imediato dado pela máquina. Contudo, essas atividades eram pouco estimulantes, apesar de permitirem ao aluno interagir de modo integral com o conteúdo sob seu controle (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 92). Ao longo do tempo, novas configurações surgiram, englobando estratégias de ensino mais sofisticadas e envolvendo métodos como simulações, jogos e

---

<sup>3</sup> Também chamada de instrução mediada pelo computador (Computer Assisted Instruction - CAI).



atividade de solução de problemas e de estudo de caso (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 92; WILLS, 1995/1993-1994).

Na década de 90, com a expansão da *internet*, as experiências colaborativas passaram a ser possíveis nos ambientes de educação a distância *on-line* (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 246). A partir de então, os sistemas de distribuição mais comuns (pacotes de instrução na forma de *software* ou CD-ROMs instalados no computador do usuário) começaram a perder espaço para as plataformas comerciais como o WebCT e o Blackboard, ou *software* livres como o Moodle ou o TelEduc. Estas, além de possuírem ferramentas para a comunicação aluno-professor e aluno-aluno, também permitem o acesso a um vasto arquivo de materiais pré-selecionados pelo professor – o que configura a interação professor-conteúdo – na forma de texto, vídeo, áudio e animações, e que fica disponível a partir da *web* (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.94), viabilizando o acesso ao curso a partir de qualquer máquina.

Para gerenciar a aprendizagem a distância, segundo Willis (1995/1993-1994), há a área de *Instrução gerenciada pelo computador* (*Computer Managed Instruction* - CMI). Essa área comporta a interação conteúdo-conteúdo. Nela, busca-se o uso das capacidades de distribuição, armazenamento e recuperação dos sistemas de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System* - LMS) para organizar a instrução e acompanhar o progresso dos alunos pelo rastreamento do seu histórico no curso. Por causa de sua grande utilidade, o componente gerencial (CMI) é frequentemente combinado ao componente instrucional na EaD, especialmente nas plataformas para educação *on-line*. Esse sistema pode ficar acessível para o aluno de modo a prover *feedback* imediato quanto ao seu desempenho no curso e ajudá-lo a organizar a sua aprendizagem.

Para estabelecer o diálogo entre os membros da comunidade de aprendizagem – seja ele representado pelas interações entre professor-aluno, aluno-aluno, ou mesmo professor-professor – contamos com a *comunicação mediada por computador* (CMC) (WILLIS, 1995/1993-1994). Deste modo, o diálogo pode ocorrer em interações assíncronas (por meio de *e-mail*, listas e fóruns de discussão) ou em interações síncronas (por meio de *chats* de texto e/ou de voz) em salas desenvolvidas para fins pedagógicos como o Elluminate, por exemplo, ou mesmo através do MSN e do Skype.

Essa preocupação com a interação e o diálogo é velha conhecida do ensino de idiomas, pois aprender a falar uma língua requer a exposição e prática extensiva na comunicação no idioma-alvo (McGARTH e JOHNSON, 2009, p.115). Por conseguinte, “mais do que em



qualquer outra disciplina, os profissionais de ensino de idiomas têm lutado com a necessidade de interatividade / comunicação e com as formas de engajar o aprendiz em atividades da vida real e em contextos autênticos” (FELIX, 2003, p. 120).

Um dos benefícios do uso da CMC para a aprendizagem de idiomas está relacionado à redução dos níveis de ansiedade no aluno, pois, nos contextos presenciais, muitos se sentem intimidados, ansiosos, ou relutantes quando chamados para participar de atividades orais perante a turma. Portanto, devemos buscar ambientes em que estes possam se concentrar na linguagem e no sentido, e não no temor em falhar ou em ser avaliado de modo negativo (McGARTH e JOHNSON, 2009, p.117). O uso da CMC proporciona a criação desse tipo de espaço, pois as pistas sociais do contexto que poderiam reforçar uma participação desigual (raça, sexo, sotaque, status, limitações físicas) e os aspectos não-verbais da comunicação (hesitação, expressões faciais, linguagem corporal) que poderiam intimidar o comunicante ao lembrá-lo que o seu discurso está sendo avaliado não entram em cena (WARSCHAUER, 1996, p. 8). Isso faz com que voltemos toda a nossa atenção para a mensagem em si (WALTHER, 2007), o que tem sido apontado com um fator importante para estimular os alunos mais tímidos e inseguros a colaborarem em contextos de aprendizagem (WARSCHAUER, 1996, p.7).

### **3 Algumas pesquisas sobre a evasão em contextos de EaD**

A evasão consiste em estudantes que não completam seus cursos, incluindo alunos que se matriculam e nem mesmo começam a estudar. As razões para tanto podem estar ligadas a questões pessoais, relatadas pelos próprios alunos em pesquisas de levantamento como as de Yorke (2004), Ashby (2004) e McGivney (2004), ou relacionadas com alguns aspectos da elaboração e funcionamento do próprio curso, como sugerem as pesquisas de Tung (2012), Simpson (2004), Lynch (2001) e Tait (2004), as quais propõem alterações nos cursos examinados.

Sobre esses estudos, destacamos que Yorke (2004) apresenta como fatores para a evasão os seguintes itens: a) a escolha errada de curso, b) dificuldades acadêmicas, c) problemas financeiros e pessoais, d) baixa qualidade da experiência estudantil, e) insatisfação com o que a instituição oferece, e f) descontentamento com o ambiente social. Já Ashby (2004, p.71) menciona que as três principais razões para a evasão na UK Open University são: a) o fato de o aluno não conseguir acompanhar o curso, b) as responsabilidades comuns de



trabalho ou com os familiares, e c) o aumento dessas responsabilidades. O mesmo estudo conclui que há muitos elogios à estrutura e organização dos cursos oferecidos, mas que é difícil ter certeza sobre as verdadeiras razões da desistência porque os alunos podem não querer revelar seus reais motivos (Ashby, 2004, p.72). Essa opinião é compartilhada por McGivney (2004, p.37), pois a autora comenta que, dentre os vários fatores que levam à evasão, os alunos mencionam apenas aqueles que: a) ou não ameaçam a sua autoestima, b) ou consideram “aceitáveis”, c) ou os que aconteceram por último.

Há também pesquisas que buscam relacionar o perfil dos alunos à probabilidade de evasão. Não obstante, além de estas não serem conclusivas, chegam a supor mais de 110 diferentes parâmetros que podem se correlacionar com a evasão (WOOLEY, 2004, p.50). Isso certamente torna inviável, além de pouco útil, tentar compreender a evasão por motivos baseados no perfil dos alunos.

Por fim, citamos a pesquisa de Maia, Meirelles e Pela (2004). Esta foi conduzida em instituições de ensino superior no Brasil e apresenta um levantamento dos fatores relacionados aos cursos e que são apontados como motivos para a evasão, a saber: a) o modelo de ensino, b) o desenho de curso com as tecnologias computacionais usadas, c) a forma de disponibilizar material, e d) as possibilidades de interação entre professores e alunos. Segundo conclui a pesquisa, esses fatores explicaram 60,17% das taxas de evasão nas instituições em foco.

O estudo ora citado também conclui que há uma diferença relevante entre a taxa média de evasão nos cursos totalmente a distância, a qual foi de 30%, e aquela mediada nos cursos semipresenciais no mesmo contexto de pesquisa, a qual foi de 8%. Sobre esse assunto, destacamos que a taxa de evasão no curso de inglês oferecido pela ENCEAD em 2011 foi de 11%. Nesse percentual estão contabilizados os pedidos de desligamento que partiram dos próprios alunos e aqueles que são resultantes de cancelamentos de matrículas de alunos que se mantiveram inativos por mais de seis meses no curso.

Para entender melhor os motivos que levam à evasão do curso de inglês oferecido pelo ENCEAD, a partir de agosto de 2012, todo aluno que é desligado do curso, seja por pedido próprio ou por cancelamento por inatividade, é convidado a responder um questionário *on-line*. Esse questionário busca, entre outras coisas, uma avaliação dos alunos sobre a utilização das ferramentas usadas no curso. Essas ferramentas, assim como o questionário, serão descritos nas seções a seguir.



#### 4 O uso da tecnologia no curso de inglês oferecido pela ENCEAD

A plataforma desenvolvida para hospedar o curso investigado neste trabalho é um ambiente para aprendizagem de línguas assistida (ou mediada) por computador (*Computer Assisted Language Learning - CALL*), em que a maioria das atividades é de interação aluno-conteúdo, seguida de *feedback* automático das respostas pela máquina. Entretanto, todos os exercícios e explicações ficam disponibilizados apenas *on-line*; assim, é preciso estar conectado à *internet* para estudar, sem haver a possibilidade de baixar o material para uma máquina pessoal. O *browser* indicado para acesso à plataforma é o *Internet Explorer*, pois algumas configurações ou mecanismos de *feedback* e de registro de atividades realizadas pelo aluno podem não funcionar corretamente em outros navegadores. Isso inviabiliza, hoje, a realização dessas atividades através de *i-pads* e *i-phones*. A interação conteúdo-conteúdo se faz através do sistema de gerenciamento do *site*.

Para auxiliar o aluno em sua interação com o conteúdo, algumas ferramentas são disponibilizadas no ambiente de aprendizagem. Há, por exemplo, um *link* para consulta de palavras em diferentes tipos de dicionários (de verbetes e definições em língua inglesa, de sinônimos, de tradução, ou de versão). Há um dispositivo, nos níveis iniciais do curso, que possibilita ao aluno acesso à tradução das instruções e das explicações dos exercícios. Existe, também, um boletim do aluno, preparado e atualizado pelo gerenciador, que mostra as atividades realizadas de modo global e o percentual de acertos por área de estudo (vocabulário, gramática, etc.). Os alunos também contam com um recurso chamado “tira dúvidas”, através do qual ele submete as suas perguntas ou dúvidas, seja elas de ordem técnica e de conteúdo. Estas são lidas e respondidas por um professor em até 24 horas, sendo que o sistema envia as respostas para o e-mail pessoal do aluno.

Os demais contatos entre professor/tutor-aluno são feitos através de *e-mails*. Regularmente, os professores enviam de suas caixas postais, externas à plataforma do curso, mensagens de cunho pedagógico e organizacional (normas, planos de estudo, instruções de como utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, acompanhamentos do estudo, entre outros) para os endereços eletrônicos pessoais dos alunos, que também são incentivados a manterem contato com o professor. Além disso, os alunos escrevem redações, as quais são digitadas e armazenadas em um componente do gerenciador de aprendizagem. O professor as acessa e as



copia em um documento do Word, para, então, corrigi-las e tecer comentário, enviando este documento para o *e-mail* pessoal do aluno.

Por fim, o aluno pode interagir com o professor e com outros alunos do seu nível de proficiência na língua inglesa nas aulas de conversação, ou o *chat* de voz, que é realizado através do Elluminate, uma sala de videoconferência. Para as aulas, há um horário pré-determinado e um assunto pré-estabelecido para que alunos de um mesmo nível acessem a sala de aula virtual. Nela encontram um professor/moderador que estimula e guia a interação oral dos alunos, enfocando a capacidade de comunicação, o uso de vocabulário, a pronúncia, a fluência e a acuidade da produção oral dos participantes. O uso do vídeo é facultativo e poucos alunos o utilizam. Há várias ferramentas disponíveis nesse ambiente, como botões para exibir emoções de aspecto positivo ou negativo, para solicitar turno, para ativar a câmera de vídeo, para abrir ou responder enquetes, para bate-papo de texto ou de voz, para compartilhamento de aplicativos, para o uso do quadro-branco, para a transferência de arquivos e para o acionamento de navegação compartilhada por parte do moderador. Nessa interface, todos os participantes têm a possibilidade de falar ao mesmo tempo. Além disso, essa interface, desenvolvida em JAVA, funciona independente do *hardware* e do sistema operacional em que é carregada, podendo ser utilizada em qualquer computador.

A conclusão de qualquer módulo do curso está condicionada à realização de todas as atividades apresentadas. Portanto, a realização do curso depende de boa conexão à *internet*, acesso à plataforma do curso para a realização dos exercícios com *feedback* automático, acesso frequente ao correio eletrônico e sua conta pessoal de *e-mail*, submissão de redações, e participação nos *chats* de voz.

Tendo em vista os componentes ora descritos, o levantamento realizado junto aos alunos cancelados busca descobrir as suas opiniões sobre a experiência do uso dessas tecnologias, as quais, em nossa visão: a) podem ter sido um fator de motivação para estudar, enquanto estiveram matriculados; b) podem não ter relação com suas decisões de permanência ou de afastamento do curso; ou c) podem ter contribuído para a evasão de alguns participantes.

## **5 Instrumento para a coleta de dados**

Para manter um registro dos fatores que acarretam o desligamento do aluno de nosso curso de inglês a distância existe um questionário *on-line*, elaborado com a ferramenta *Google*



*Drive*. O *link* é enviado após a secretaria receber uma solicitação de cancelamento feita pelo próprio aluno desistente ou por seu professor.

O questionário não solicita informações sobre o perfil socioeconômico do aluno, tais como seu grau de instrução, sua estrutura familiar, sua familiaridade com o uso do computador ou da *internet*, seus motivos para iniciar o curso, entre outros. Nele, buscamos não focar as questões pessoais que contribuem ou que, às vezes, são as únicas responsáveis pela evasão, mas sim o grau de satisfação ou de dificuldade com o uso da tecnologia para a realização do curso. Procuramos saber, também, se o aluno teve o mínimo de organização, do ponto de vista pedagógico, para estudar e realizar as atividades do curso.

O questionário está dividido em duas partes, apresentando duas questões fechadas (uma com nove e outra com onze itens) e três questões abertas. Na primeira parte, avalia-se o *site* do curso, suas ferramentas e as instruções para o uso das mesmas, do ponto de vista da facilidade de utilização. O respondente também pode expressar quaisquer dificuldades que tenha tido, do ponto de vista do uso da tecnologia. Na segunda parte, enfoca-se o conhecimento prévio do aluno sobre os pré-requisitos técnicos para realização do curso e os problemas enfrentados. Busca-se, também, saber se houve planejamento para o estudo e assiduidade, o nível de interesse e de motivação para com o curso, e a utilidade do material de suporte enviado pelos professores para mostrar como realizar as atividades síncronas, assíncronas e as avaliações.

Para essa pesquisa, nos detivemos apenas nas questões que têm como objetivo avaliar o nível de dificuldade dos alunos com respeito às ferramentas empregadas no curso, a natureza dessas dificuldades, e se essas foram um fator crucial para o abandono do curso. Apesar de nem todos os alunos que são cancelados responderem ao questionário, cujo *link* é enviado pela secretaria do ENCEAD como parte da rotina de cancelamento de matrícula no curso, para a realização deste estudo obtivemos acesso a 65 questionários, gerados entre agosto/12 e maio/13, por dezessete mulheres e quarenta e oito homens.

## **6 Resultados da investigação**

Em uma análise preliminar, percebemos que os questionários foram respondidos tanto por alunos que iniciaram os seus estudos e que, por algum motivo, não deram continuidade ao mesmo, bem como por doze alunos que se matricularam, mas que não completaram nenhuma atividade *on-line*.

Sobre este último grupo, a explicação mais provável se deve ao fato de haver um lapso de tempo, às vezes superior a um mês, entre a solicitação de matrícula por parte do aluno e sua efetivação no curso, momento no qual ele recebe uma senha de acesso ao portal para iniciar os seus estudos. Conforme verbalizado pelos alunos, nesse ínterim, alguns eventos inerentes ao trabalho, tais como uma alteração na rotina (três casos), a impossibilidade de acesso à *internet* em casa ou na instituição onde trabalham (dois casos), além de falta de tempo (cinco casos) e dificuldades financeiras (dois casos) acabaram por impossibilitar o início do estudo. Conforme veremos mais adiante, essas razões também figuram na lista daquelas verbalizadas pelos alunos que decidiram abandonar o curso.

Destacamos, porém, que as respostas dos alunos que não iniciaram o curso não são relevantes para o presente estudo, uma vez que eles não utilizaram as ferramentas, e, desta feita, não podem avaliar o impacto do uso da tecnologia no curso. Temos, portanto, cinquenta e cinco respondentes, oriundos de todos os seis níveis oferecidos pelo curso: pré-básico, básico, elementar, intermediário, intermediário superior e avançado.

Uma análise quantitativa da primeira parte do questionário, em cuja primeira questão os alunos avaliaram a facilidade de utilização das ferramentas por meio de uma escala tipo Likert de 5 pontos, em que 1 – fácil/claro; 2 – um pouco difícil/obscuro; 3 – difícil/obscuro; 4 – muito difícil/obscuro; e 5 – não utilizei, resultou na seguinte tabela:

Tabela 1: Percepção dos alunos cancelados sobre a facilidade de utilização das ferramentas.

| <b>Facilidade de acesso/ utilização das ferramentas de suporte a aprendizagem</b> |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Itens avaliados</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| Acesso ao <i>site</i> do curso  | 51 (93%) | 3 (5%)   | 1 (2%)   | -        | -        |
| Uso do tira-dúvidas   | 34 (62%) | 4 (7%)   | -        | 1 (2%)   | 16 (29%) |
| Uso da ferramenta para envio de redação ao professor                              | 30 (55%) | 5 (9%)   | -        | -        | 20 (36%) |
| Uso do dicionário   | 36 (66%) | 4 (7%)   | -        | -        | 15 (27%) |
| Uso do boletim do aluno   | 38 (69%) | 4 (7%)   | 1 (2%)   | -        | 12 (22%) |
| Uso do tradutor   | 34 (62%) | 3 (5%)   | 1 (2%)   | -        | 17 (31%) |
| Uso da sala de conversação  | 29 (53%) | 7 (13%)  | 5 (9%)   | 3 (5%)   | 11 (20%) |

Fonte: As autoras

Nessa tabela, optamos por não apresentar os números por curso, pois, em análise preliminar, não verificamos correlação entre o nível no qual os alunos estavam estudando e diferenças significativas na avaliação que fazem das ferramentas. Ressaltamos, também, que o



uso de percentuais aproximados pretende, somente, facilitar a visualização da relação parte-todo, e não propor um tratamento estatístico detalhado dos dados.

Para um entendimento mais preciso sobre os motivos que levaram os respondentes a avaliarem entre 2-4 as ferramentas, os alunos deveriam justificar essas escolhas respondendo uma questão aberta. As informações registradas serviram de suporte para a análise que se segue.

### 6.1 Acesso ao *site* do curso

Os números na tabela 1 confirmam que a grande maioria avaliou o acesso ao *site* do curso como “fácil/claro”. Dentre os quatro alunos que pensam de forma diferente, o único que explica o porquê de avaliar esse item como “um pouco difícil” relata uma questão já conhecida pela coordenação do curso: o bloqueio, por parte do departamento em que o aluno trabalha, a vários *sites* da *internet*. Quando esse assunto não é resolvido com o setor responsável, o aluno fica impedido de estudar no local de trabalho. No caso do aluno em questão, como ele afirmava não ter tempo de estudar em casa por chegar tarde, acabou por pedir o desligamento do curso. Outro aluno relata uma situação similar – a impossibilidade de usar a *internet* do trabalho. Mesmo classificando o acesso ao curso como fácil, o informante 14 relata que “morando longe da família, em outra cidade, sem acesso à *internet* durante a semana, cansado e desmotivado para estudar no fim de semana” acabou por desistir do curso.

Esses são exemplos de como fatores de ordens distintas – uns de natureza pessoal (falta de tempo, distância da família, cansaço) e outro do contexto profissional e social do aluno (restrição ao acesso à *internet*), que estão fora do escopo dos responsáveis pelo curso – se combinam e acabam por minar a possibilidade de o aluno se beneficiar da educação a distância.

Ainda sobre a ferramenta *internet*, é interessante notar um paradoxo. Ao se matricular no curso, o aluno sabe que é necessário ter conexão de boa qualidade. No entanto, em três questionários a falta de acesso à *internet* é a causa primária do desligamento, apesar de os alunos terem avaliado o acesso ao curso como de fácil utilização. As razões citadas foram o fato de trabalharem embarcados em navios, nos quais só se pode acessar a *internet* do celular (informante 33), ou de estar morando em localidades onde o serviço de *internet* é precário (informantes 35 e 46).



Nesses casos, talvez as alternativas mais adequadas para atender às necessidades de uma parcela dos alunos que não tem facilidade de conexão seriam: a) disponibilizar o conteúdo do curso em CD-ROM, adotando um modelo de EaD que siga os princípios da abordagem instrucional conhecida como CALL, já apresentada neste artigo, ou b) incluir a possibilidade de o aluno baixar os conteúdos do curso para que ele possa estudar mesmo se estiver *off-line*.

## 6.2 Ferramentas de suporte ao aprendizado

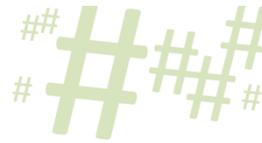
Sobre as ferramentas de suporte ao aluno (tira-dúvidas, armazenamento de redação, dicionário, tradutor e boletim), as análises apontam para as seguintes situações: a) a maioria dos alunos usou pelo menos uma dessas ferramentas, classificando a sua utilização como “fácil/clara” e não relatando problemas, e b) o percentual de alunos que avaliou o uso dessas ferramentas como representando algum grau de dificuldade ficou abaixo dos 10%.

Dentre as queixas mais comuns, os alunos alegam que o tira-dúvidas e o dicionário “nem sempre abriam” (Informante 11); que o *Google* tradutor é uma ferramenta “bem mais clara” do que o dicionário do *site* do curso, e mais completa, pois “ainda serve de dicionário” (Informante 26); que as redações, por vezes, não ficam registradas pelo sistema para a correção, obrigando o aluno a redigitá-las (Informantes 14 e 21); que o boletim do aluno tem “uma interface pouco clara” (Informante 3) e que este causa confusão, pois “não indica que uma dada atividade já foi realizada” (Informante 26), requerendo que o aluno mantenha um controle fora do *site*<sup>4</sup>.

Considerando os alunos que relataram dificuldades, apenas quatro disseram não ter se adaptado ao estudo por computador, expressando preferência pelo ensino presencial. Outro aluno, o Informante 52, que cancelou por problemas familiares, relata que no início teve dificuldades em se “adaptar as técnicas do computador/configuração, mas depois foi acontecendo naturalmente”. Esse é um contraste interessante e sugere que, por mais que os computadores estejam presentes no cotidiano das pessoas, ainda encontraremos aquelas que não têm afinidade com a sua utilização para a educação. Por outro lado, há outros que

---

<sup>4</sup> Uma vez que há atividades como a aula de conversação e de chat de texto que não ficam registradas no sistema de gerenciamento, o aluno recebe por *e-mail* uma planilha de estudos em documento do Word no início do seu estudo. Sugere-se que o aluno a imprima e a utilize para marcar as atividades realizadas, servindo, assim, como um controle pessoal e detalhado as atividades realizadas ao longo do curso.



superaram as dificuldades tecnológicas e estão dispostos a vivenciar um modelo de educação que é diferente, em vários aspectos, do modelo presencial.

Por fim, uma parcela dos alunos cancelados nem chegou a fazer uso de uma ou mais ferramentas durante o curso e, portanto, não teve como avaliá-las.

Ao contrastarmos as razões para o cancelamento, verbalizadas em uma questão aberta na segunda parte do questionário, e as avaliações realizadas na primeira parte do questionário, algumas hipóteses se delineiam.

Uma delas é que os alunos não tenham tido tempo de utilizar as ferramentas, já que falta de tempo para o estudo é alegado por 71% dos cancelados. Uma vez que eles não conseguiram realizar as atividades obrigatórias, é possível que também não tenham tido oportunidade de explorar as demais ferramentas de suporte à aprendizagem. Outra hipótese é a não adaptação ao modelo de aprendizagem *on-line*, como verbalizado pelo Informante 8, que diz: “não achei muito interessante o curso em si. Não senti que iria me adaptar a este modelo de estudo”, e pelo Informante 32, que diz: “não me adaptei ao método do curso”. Talvez esses alunos tenham se desestimulado com o conteúdo digital das lições, o que os levou a não utilizar as ferramentas de apoio. Destacamos, também, que nove alunos não utilizaram nenhuma das ferramentas de suporte. Nos relatos escritos, contudo, encontramos apenas problemas de ordem pessoal (tempo, dinheiro, problemas familiares) como razões para o cancelamento. Não há indícios de que esses participantes tenham encontrado problemas técnicos com respeito às ferramentas e que impedissem o acesso às mesmas.

Os pontos levantados por esse grupo de respondentes indicam que há espaço para melhorias nas ferramentas, tanto em termos de confiabilidade, ou seja, que estas funcionem sempre que requisitado, quanto em termos de usabilidade, como é o caso do boletim, que parece não conter informações julgadas importantes para alguns alunos. Outra possibilidade de melhoria foi sugerida pelo Informante 33, que diz que deveria haver um registro no sistema das aulas de conversação já realizadas. Além disso, com desenvolvimentos constantes de ferramentas de uso livre como dicionários e tradutores, talvez não haja necessidade de embutir outras ferramentas com essa mesma função no *site* curso. Isso porque, com a popularização das ferramentas do *Google*, o aluno pode estar mais acostumado a fazer uso de aquelas que ele já conhece, deixando as opções oferecidas pelo *site* em segundo plano.

### 6.3 O ambiente para a interação entre aluno/aluno(s)-professor

Um dos diferenciais do curso em questão é a possibilidade de o aluno desenvolver a expressão oral na língua inglesa. Isso é feito por meio de aulas de conversação em uma sala de *chat* de voz no Elluminate, um ambiente fora da plataforma do curso. Assim, apesar de a proposta do curso permitir ao aluno realizar um estudo individual e no seu ritmo, uma vez que ele não está matriculado em uma “turma” que começa e acaba o módulo de instrução no mesmo período, para o desenvolvimento da oralidade, ele deve interagir com outros estudantes que estejam cursando o seu nível, seja qual for a unidade de aprendizagem em que se encontrem no módulo de estudo<sup>5</sup>. Essa interação ocorre sob a supervisão de um professor/moderador, uma vez por semana, em um horário escolhido pelo aluno, dentre aqueles disponibilizados pelo curso.

Uma vez que a sala de *chat* é o único ambiente no qual pode haver a interação entre aluno-aluno no curso, poderíamos esperar grande participação nessa atividade. De fato, a análise dos questionários revelou que 74% dos respondentes tinha interesse em participar dessas aulas. Observamos, também, que esse é um componente que talvez desperte a curiosidade do aluno, pois, apesar de três respondentes terem dito não ter interesse em participar dessa atividade, ainda assim avaliaram o acesso a sala como “fácil/claro” (2 informantes) e “um pouco difícil/obscuro” (um informante). Isso indica que eles chegaram a acessar o ambiente para testá-lo, o que é recomendado pelo professor assim que o aluno inicia os seus estudos.

Sobre as demais avaliações, enquanto as outras ferramentas de suporte à aprendizagem apresentaram algum grau de dificuldade para pouco menos de 10% dos alunos, a realização das aulas de conversação representaram um obstáculo ao estudo para 27% dos alunos. No cômputo geral, queixas exclusivamente sobre a sala de chat aparecem em oito comentários, ao passo que em seis comentários os respondentes também relataram problemas com uma ou mais ferramentas de suporte. Dentre as razões mais comuns, está o fato de o aluno não conseguir “se logar”, devido a problemas para abrir o programa que dá acesso à sala. Essa queixa aparece em metade dos quatorze comentários feitos sobre o assunto “*chat* de voz” na questão aberta na segunda parte do questionário. Esse dado é condizente com as observações

---

<sup>5</sup> Cada nível (básico, elementar, intermediário, intermediário superior e avançado) é composto de dois módulos de instrução (módulo 1 e módulo 2). Para as aulas de conversação, os alunos são agrupados por nível, e não por módulo. Assim, podemos encontrar interagindo na mesma aula um aluno do Básico 1, estudando a unidade 3, e outro do Básico 2, estudando a unidade 5. Isso é possível por que as aulas de conversação não estão atreladas as unidades dos módulos de cada nível.



feitas por Ramos (2010), cuja pesquisa foi realizada no mesmo contexto que ora estudamos. A autora aponta que 50% dos alunos que não participaram das aulas de conversação não o fizeram por causa de problemas técnicos, como falta de equipamento ou de boa conexão.

De fato, o Elluminate é muito sensível, desconectando o usuário quando há oscilações na conexão da *internet*, causando bloqueios de acesso por causa de conflitos com versões do JAVA e apresentando problemas em alguns navegadores. Além disso, há casos em que, mesmo na sala, o aluno não ouve o que se fala e/ou não consegue ser ouvido, não visualiza as páginas de conteúdo abertas no navegador disponível na sala, ou não consegue usar o *chat* de texto que o programa oferece. Essas dificuldades de ordem técnica acabam por causar frustração, como no caso da Informante 3, que se dizia decepcionada com o curso, uma vez que “não conseguia terminar a unidade porque o *chat* não funcionava”, ou do Informante 66, que disse que “o acesso ao *chat* foi muito difícil, mesmo com orientação do professor” por que o “problema era técnico e fugiu do conhecimento do instrutor”. Este informante afirma que conseguiu realizar a atividade de conversação “apenas por esforço próprio, sem apoio técnico algum”.

Nos outros 50% dos comentários, as razões das dificuldades não estavam relacionadas com problemas técnicos, mas, sim, com questões pedagógicas, tais como entender como realizar a aula (dois informantes) e o fato de a participação não ficar registrada no *site* do curso (um informante). As dificuldades também apareceram como resultado de questões de ordem pessoal, tais como a impossibilidade de conciliar os horários disponibilizados pelo curso para as aulas de conversação com as horas vagas que o aluno destina para o estudo (quatro informantes).

Apesar de todos esses problemas, dentre os 55 informantes analisados nesta pesquisa, apenas sete apontaram como um dos motivos para o cancelamento a impossibilidade de participar das aulas de conversação. Mesmo assim, seis deixaram claro que o problema foi relacionado à falta de tempo/incompatibilidade de horário para realizar a aula de conversação. Ou seja, incluímos nesse grupo também aqueles que avaliaram a utilização da sala de *chat* como “fácil/clara”. De fato, somente um informante apontou como o motivo para a desistência do curso as dificuldades técnicas com a sala de *chat*.



## 7 Considerações finais

A evasão dos alunos em cursos a distância tem sido alvo de diferentes tipos de investigação. Algumas levantam listas de situações de vida que levam o aluno ao desligamento, outras buscam traçar o perfil dos alunos mais propensos ao abandono dos estudos, enquanto outras apontam para os aspectos da elaboração e funcionamento do curso.

No presente trabalho, enfocamos o uso da tecnologia para a realização de um curso de inglês *on-line*, buscando avaliar se houve satisfação com as ferramentas disponíveis ou se a dificuldade em usá-las contribuiu para a evasão, de acordo com as percepções dos alunos desistentes.

A análise dos dados coletados nos 65 questionários indicou que a maioria dos cancelamentos teve origem em razões exclusivamente relacionadas a situações de vida, uma vez que a parcela de alunos que relataram algum tipo de dificuldade tecnológica pode ser considerada baixa. Apesar de esse dado refutar a ideia proposta por Maia, Meirelles e Pela (2004) de que há uma relação entre o índice de evasão e a tecnologia de informação e de comunicação utilizada nos cursos a distância, não devemos desprezar as informações coletadas. Afirmamos isso, pois, apesar de nem toda dificuldade gerar insatisfação, e, por conseguinte, evasão, não se pode esperar que os aprendizes, por si sós, consigam superar os problemas de ordem tecnológica e dar continuidade aos estudos.

Dentre as situações discutidas neste artigo, destacamos a questão da disponibilidade de conexão, uma vez que o curso só pode ser realizado quando se está *on-line*. Em casos de restrição ao uso da *internet*, modelos instrucionais do tipo CALL, disponibilizados em CD-ROM, ou com a possibilidade de baixar os conteúdos para se estudar *off-line*, são alternativas. Essas poderiam estar disponíveis para aqueles que, de antemão, previssem problemas dessa natureza, ou que, em decorrência de questões profissionais, se vissem privados de acesso à *internet* de boa qualidade. Se assim fosse feito, as oportunidades de aprendizagem de língua inglesa a distância seriam expandidas para um universo maior dentro da instituição militar.

Quanto às ferramentas de suporte ao aluno, apesar de classificadas como de fácil utilização pela maioria dos respondentes, as poucas críticas feitas indicam que há espaço para o aprimoramento das mesmas. Acreditamos que as sugestões elencadas na seção 6 tornariam as ferramentas mais adequadas, atendendo melhor às necessidades dos alunos. Em nosso entender, especial atenção deveria ser dada ao acesso e à utilização do ambiente de videoconferência (Elluminate), verificando, inclusive, a possibilidade de utilização de outros



espaços que não exigissem tanto da máquina e da conexão a *internet*, como o Skype, por exemplo. Além disso, explicar melhor como funcionam as aulas de conversação e conscientizar o aluno de que, apesar de o curso estar 24 horas no ar, ele deve procurar se programar para estar *on-line* semanalmente em um dos 12 horários disponíveis para a conversação do seu nível seriam algumas medidas que poderiam minimizar a evasão no curso ora estudado.

Isso posto, concluímos que as dificuldades com as tecnologias de informação e comunicação não foram um fator determinante para o cancelamento na maioria dos casos. Enquanto um aluno cancelou exclusivamente por insatisfação com as dificuldades técnicas do ambiente de *chat* de voz e outros três cancelaram por insatisfação com esse modelo tecnológico de EaD, na pesquisa constatamos que os motivos principais para a evasão ainda são as situações de vida dos informantes. Isso se aplica tanto aos alunos que pediram desligamento quanto aos cancelados a pedido de seus professores. Neste último grupo, os respondentes apontaram, como motivo para a sua inatividade no curso, problemas pessoais. Além disso, expressaram um alto grau de satisfação com a estrutura tecnológica oferecida pelo curso, indicando em alguns casos, inclusive, intenção de matrícula futura.

Para concluir, nos alinhamos ao pensamento de Yorke (2004) sobre a dificuldade de se organizar uma teoria preditiva ou explicativa sobre evasão devido à variedade de motivos que levam o aluno a desistir da ideia de estudar *on-line* (por exemplo: pessoais, pedagógicos, tecnológicos, financeiros, psicológicos). Dessa forma, os fatores responsáveis pelas decisões de desistência devem ser investigados em cada contexto, assim como o planejamento das ações que possam dirimi-los.

## THE RELATION BETWEEN THE USE OF TECHNOLOGY IN AN ONLINE ENGLISH COURSE AND THE STUDENTS' (DIS)SATISFACTION

**Abstract:** This paper aims checking whether there is a direct relation between dropout rates and the use of information and communication technologies in distance education courses, as stated by Maia, Meirelles e Pela (2004). In order to do this, this study analyses the answers to a 2012/2013 survey addressed to 65 students who cancelled their enrollment to an online English course offered by a military institution to its personnel and their relatives. The survey questions were designed to understand whether the technological tools count in favor of the course quality or whether they are a contributing factor to students' dropout. The findings indicate that most students consider the access to the course site and to the tools that support learning easy to use. However, the Virtual Learning Environment (VLE) that enables the

interaction between students, i.e. the voice chat room for conversation classes, was evaluated as difficult to use by 27% of the participants. The study concludes that the technological difficulties, and therefore some level of dissatisfaction with the course in its technical aspects, are responsible for the final decision of only four students to cancel their courses. Therefore, factors associated with personal circumstances are still the main reason for the students to drop out from this course.

**Keywords:** Distance education. English language Teaching. Dropping-out. Technology.

## Referências

ANDERSON, T. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, T. (org) **Handbook of Distance Education**. London: LEA, 2003.

ASHBY, A. Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. **Open Learning**, v. 19, n.1, p.65-77, 2004.

BERGE, Z.L.; HUANG, Y. A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. **Deosnews**, v.13, n.5, 2004.

FELIX, U. Teaching languages online: Deconstructing the myths. **Australian Journal of Educational Technology**, v.19, n.1, p.118-138, 2003.

GARRISON, D. R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.1, n.1, p. 1-17, 2000. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>> Acesso em: 10 de agosto de 2013.

GARRISON, D. R. Three generations of technological innovations in distance education. **Distance Education**, v.6, n.2, p. 235-241, 1985.

LEFFA, V.J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: \_\_\_\_\_(org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, v. 1, p. 181-218, 2006.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LYNCH, M.M. Effective student preparation for online learning. **The Technology Source**. 2001. Disponível em <[http://www.technologysource.org/article/effective\\_student\\_preparation\\_for\\_online\\_learning/](http://www.technologysource.org/article/effective_student_preparation_for_online_learning/)> Acesso em: 15 dez. 2012.

MAIA, M.C.; MEIRELLES, F.S.; PELA, S.K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. **11º Congresso ABED**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

McGARTH, L.; JOHNSON, M. Asynchronous *On-line* Foreign Language Courses. In: ROGERS, P. L. et al. (eds.). **Encyclopedia of distance learning** (2<sup>nd</sup> ed.). Hershey, PA: IGI Global, 2009. p.115-119.

McGIVNEY, V. Understanding persistence in adult learning **Open Learning**, v. 19, n.1, p.33-46, 2004.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

RAMOS, V.F.F. **Possibilidades e limites da interação oral em aulas de conversação on-line**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2010.

TAIT, J. The tutor/facilitator role in student retention. **Open Learning**, v. 19, n.1, p.97-109, 2004.

TUNG, L.C. Proactive Intervention Strategies for Improving Online Student Retention in a Malaysian Distance Education Institution. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v.8, n.4, p.312-323, 2012.

SIMPSON, O. The impact on retention of interventions to support distance learning students. **Open Learning**, v. 19, n.1, p.79-95, 2004.

WALTHER, J.B. Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. **Computers in Human Behavior**, v. 23, n.5, p.2538–2557, 2007.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (ed.) **Multimedia language teaching**, Tokyo: Logos International, 1996. p.3-20.

WILLIS, B. **Distance education at a glance guide 7: Computers in Distance Education**, 1995. [Guia *on-line* baseado nos livros WILLIS, B **Distance Education—Strategies and Tools**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994 e WILLIS, B **Distance Education—A Practical Guide**, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1993.] Disponível em< <http://www.uiweb.uidaho.edu/eo/dist7.html>> Acesso em: 14 de agosto de 2013.

WOOLEY, A. Conceptualizing student dropout in part-time distance education: pathologizing the normal? **Open Learning**, v.19, n.1, p.47-63, 2004.

YORKE, M. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning **Open Learning**, v.19, n.1, p.19-32, 2004.