

# AVALIAÇÃO *ON-LINE* EM TEMPO INTEGRAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA \*

---

## *Full-time Online Assessment during Covid-19 Lockdown: EFL Teachers' Perceptions*

DOI: 10.14393/LL63-v39-2023-01

Mariam Yousef Mohammed Abduh \*\*

Tradutor: Bruno Chaves Borja \*\*\*

Tradutora: Marileide Dias Esqueda \*\*\*\*

---

RESUMO: Este estudo teve como objetivo compreender melhor as percepções dos professores sobre os métodos de avaliação utilizados no ensino totalmente remoto de inglês como língua estrangeira (LE) no contexto saudita durante o isolamento social provocado pela Covid-19. O objetivo foi investigar quatro fatores: (1) as percepções dos professores de inglês como LE sobre a avaliação no ensino remoto, (2) os tipos de métodos de avaliação utilizados, (3) os desafios que os professores enfrentam ao avaliarem *on-line* os alunos e (4) existência ou não de diferenças significativas entre as percepções dos professores do sexo feminino e masculino em relação à avaliação *on-line*. Ao todo, 26 professores de inglês como LE completaram um questionário seguindo a escala Likert, que foi distribuído *on-line* usando o formulário Google, para evitar qualquer contato pessoal devido à pandemia da Covid-19. Além disso, foram conduzidas entrevistas através do aplicativo WhatsApp para coletar informações sobre os desafios da avaliação *on-line*. Os resultados revelaram que os professores de inglês como LE têm uma atitude moderada em relação à avaliação remota. Além disso, a maioria das respostas foi positiva em relação às técnicas/os métodos usados na avaliação *on-line*. Entretanto, a maioria dos itens relacionados às percepções dos professores sobre os desafios encontrados nas avaliações *on-line* teve, em média, pontuações altas/muita altas, que indicaram que os professores enfrentaram sérios desafios na avaliação *on-line* dos alunos. Além disso, o estudo revelou que não houve diferença significativa entre as percepções de professores e professoras em relação aos quatro fatores investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Percepções. Ensino remoto. Avaliação remota. Isolamento social decorrente da Covid-19.

---

---

\* Artigo originalmente publicado no *Asian EFL Journal Research Articles*, v. 28, n. 1, fev. 2021. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/2021-monthly-edition/volume-28-issue-1-1-february-2021/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

\*\* Professora Adjunta de Linguística Aplicada (ELT), Department of English College of Languages and Translation, Najran University, Saudi Arabia. ORCID: 0000-0001-7045-6562. E-mail: mymohammedl(AT)nu.edu.sa.

\*\*\*‡ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. ORCID 0000-0002-0387-0736. E-mail: borjabrunoc(AT)gmail.com.

\*\*\*\*§ Doutora e Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: 0000-0002-6941-7926. E-mail: marileide.esqueda(AT)ufu.br.

**ABSTRACT:** This study aimed to better understand teachers' perceptions of the assessment methods used in full-time e-learning during covid-19 lockdown in a Saudi EFL context. It intended to investigate four factors: (1) EFL teachers' perceptions of e-learning assessment, (2) types of online assessment methods used, (3) challenges that teachers face while assessing students online and (4) if there were any significant differences between the perceptions of female and male teachers regarding e-assessment. A total of 26 EFL instructors completed a questionnaire following Likert scale survey method which was distributed online using Google form to avoid any face-to-face Coronavirus infection. Also, interviews utilizing what's up application were conducted to collect information about challenges of online assessment. The results from the descriptive statistics revealed that EFL teachers expressed a moderate attitude towards e-assessment. Also, most of the statements related to teachers' perceptions of techniques /methods used in online assessment were positive. However, most items related to teachers' perceptions of challenges encountered in online assessments, scored high/very high means which indicated that teachers faced serious challenges in assessing students online. Moreover, the study revealed that there was no significant difference between the perceptions of male and female teachers regarding the four factors investigated.

**KEYWORDS:** Perceptions. Online education. E-assessment. Covid-19 lockdown.

---

## APRESENTAÇÃO DA TRADUÇÃO

A área de avaliação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, apesar de dar margem a potenciais pesquisas, permaneceu, por um longo período, pouco explorada em território nacional. Em recente pesquisa de mestrado na área de Estudos Linguísticos, fizemos um levantamento dos principais artigos publicados sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras, no período de 1985 a 2018, em periódicos brasileiros Qualis A1 e, apesar do longo período abarcado (33 anos), o número de publicações e a diversidade de temas nelas abordados demonstraram-se escassos (BORJA, 2020a; BORJA, 2020b).

Com o advento da pandemia da Covid-19, a área de avaliação em língua estrangeira foi confrontada com novos desafios, como o de avaliar o ensino e aprendizagem por meio de plataformas *on-line*. Com o ensino totalmente imerso em caráter remoto, escolas e professores que a princípio não consideravam a possibilidade de avaliar um aluno de outro modo que não o presencial viram-se forçados a adaptar os seus métodos avaliativos por questões de biossegurança.

Questões como a confiabilidade e a confirmação da identidade do estudante sempre se mostraram como desafios para que os instrumentos avaliativos fossem aplicados em contexto remoto, mesmo no passado, com o advento da educação a distância.

No atual cenário educacional, com o considerável desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, novas formas de avaliar necessitam ser consideradas e aplicadas, dando margem, assim, a futuras pesquisas que porventura contribuirão grandemente para a área.

Enquanto grande parte do cenário educacional mundial teve sua imersão no ensino remoto em tempo integral apenas a partir do advento da pandemia, a Universidade Najran, da Arábia Saudita (país de origem da pesquisa ora traduzida), já havia experienciado similar imersão em 2015.

Em decorrência de sua posição geográfica e por se tratar de uma região fronteira com o Iêmen, que havia sido acometido pela guerra, os alunos da Universidade Najran deram continuidade aos estudos em regime totalmente remoto. Tal experiência pôde conferir maior familiaridade aos docentes da Arábia Saudita em relação aos métodos avaliativos remotos, se

comparados aos demais países, atribuindo à pesquisa em questão particular relevância. Acreditamos que partilhar o ponto de vista, bem como os principais desafios enfrentados pelos docentes envolvidos no processo avaliativo remoto no contexto de pandemia investigado pela professora e pesquisadora Mariam Yousef Abduh nos parece atual e urgente.

Para finalizar esta apresentação, vale ressaltar que utilizamos, dentre os métodos de tradução existentes, que podem ser descritos como (1) interpretativo-comunicativo, (2) literal, (3) livre ou (4) filológico, o primeiro deles, isto é, o método (1) interpretativo-comunicativo, que permitiu as transformações tradutórias necessárias para *comunicar* o sentido que compreendemos fazer parte do conteúdo do artigo. A título de ilustração, o método literal (2), como o nome deixa evidente, busca reproduzir literalmente as palavras de uma língua para a outra e é bastante utilizado em traduções bíblicas, para fins de estudo léxico-semântico; é também denominado como método de transcodificação linguística; (3) o método livre alude a modificações de categorias semióticas do conteúdo (como nos casos encontrados em adaptações livres de obras ou nas produções fílmicas oriundas de obras traduzidas); e o (4) método filológico, que alude às discussões (em nível acadêmico ou de crítica de tradução) sobre as traduções eruditas (filosóficas, literárias, clássicas ou outras) (cf. SHUTTLEWORTH; COWIE, 1993).

Assim, esperamos que a tradução que aqui apresentamos possa servir de auxílio para aqueles docentes e pesquisadores que estejam à busca de novas propostas de avaliação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

### Referências desta apresentação

BORJA, Bruno Chaves. **Avaliação no ensino de línguas estrangeiras**: análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais (1985 a 2018). 2020a. 64 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3015>

BORJA, Bruno Chaves. Avaliação no ensino de línguas estrangeiras: análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais. *In*: ESQUEDA, Marileide Dias. **Estudos bibliométricos e cienciométricos em tradução**: tendências, métodos e aplicações. Curitiba: Editora CRV, 2020. DOI: <http://doi.org/10.24824/978658608789.5>

SHUTTLEWORTH, Mark; COWIE, Moira. **Dictionary of Translation Studies**. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 1993.

## **Introdução**

O isolamento social decorrente da pandemia provocada pela Covid-19 tornou-se uma preocupação global. A pandemia mudou o cenário do processo educacional em todo o mundo. Como resposta imediata a essa crise, as universidades foram fechadas na maioria dos países, e as aulas passaram a ser oferecidas remotamente para atender à necessidade urgente de manter a educação em andamento. A crise acelerou significativamente a mudança para o ambiente virtual (BURGESS; SIEVERTSEN, 2020). Todos os agentes que atuam no contexto educacional foram forçados a migrar suas atividades diretamente para o ensino remoto como uma saída para a crise, que se tornou uma experiência internacional transformadora, tanto para professores quanto para alunos. As faculdades foram forçadas a atualizar seus recursos tecnológicos e a migrar para o ensino remoto. A suspensão das aulas presenciais está se prolongando em muitos países, o que torna o ensino remoto a única opção viável através da qual os professores podem se comunicar com seus alunos. Como consequência, o ensino e a avaliação dos alunos de inglês como LE foram profundamente afetados pelo isolamento social causado pela Covid-19. Embora o ensino remoto tenha provado ser útil para tais situações críticas, a implementação da tecnologia na educação pode acarretar alguns desafios para os professores. A súbita mudança da aprendizagem face a face e híbrida para o ensino totalmente remoto possivelmente criou desafios. A ausência de interação física entre professores e alunos tem suas próprias consequências, o que deixa os professores com opções limitadas para avaliar seus alunos no formato remoto.

A avaliação está no cerne do processo de ensino. Ela molda a compreensão que os alunos têm do conteúdo e determina suas habilidades de progressão. Além disso, as crenças dos professores têm grande impacto no processo formativo, particularmente nos contextos de inglês como LE. Assim, no contexto dessa mudança do ensino presencial para o ensino totalmente remoto, precisamos investigar as percepções dos professores sobre os métodos usados na avaliação de alunos de inglês como LE e lançar luz sobre as dificuldades que podem surgir na implementação de uma avaliação eficaz nessa modalidade de ensino. Como não há muita pesquisa conduzida para explorar as percepções dos professores sobre a avaliação do ensino em caráter totalmente remoto no contexto saudita de inglês como LE, o presente

estudo busca investigar tal visão dos professores de inglês como LE sobre a avaliação no ensino remoto e destaca os desafios encontrados.

### **Definindo o ensino remoto**

Os termos “ensino remoto”, “educação a distância”, “ensino a distância” e “aprendizagem *on-line*” são às vezes utilizados de forma intercambiável, embora alguns pesquisadores busquem selecionar alguns termos em específico, que refletem determinados pontos de vista. O ensino remoto pode ser definido como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para fornecer informações no campo da Educação, em situações em que professores e alunos estão separados por determinada distância, tempo ou ambos, a fim de melhorar a experiência e desempenho do aluno (KELLER *et al.*, 2007; TARHINI *et al.*, 2016). O ensino remoto prevê o fornecimento de um conjunto de orientações que são disponibilizadas por meios eletrônicos, ou seja, internet, intranets e extranets (HORTON, 2011). A vantagem mais óbvia do ensino remoto é a capacidade de os alunos aprenderem de qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, o ensino remoto oferece formação de modo versátil e descomplicado, através do uso da internet, para apoiar a aprendizagem individual ou as metas de desempenho organizacional (CLARKAND MAYER, 2011; MAQABLEH *et al.*, 2015).

### **Importância das plataformas de tecnologias da informação (TIs)**

A chegada da era digital acarretou o uso de novas tecnologias que trazem efeitos significativos no contexto educacional. Adnan *et al.* (2019) afirmam que as novas tecnologias são integradas à educação para auxiliar o processo de aprendizagem em diversas áreas, incluindo a de Sistemas de Gestão de Aprendizagem em Língua Inglesa. As Tecnologias da Informação (TIs) são consideradas uma das mudanças de maior relevância em todos os setores de nossas vidas (HAJIR *et al.*, 2015; AL-SYAIDH *et al.*, 2015; ALSHURIDEH; ALKURDI, 2012; SHANNAK *et al.*, 2012; ALFALLAJ, 2020). As TIs são a melhor forma de promover a aprendizagem de línguas, especialmente em situações críticas (PATIL, 2020). Diferentes sistemas de aprendizagem virtuais foram integrados ao ensino superior, sendo um deles o Blackboard Learn (BBL). Trata-se de uma plataforma tecnológica abrangente para o ensino, aprendizagem e diagnóstico dos resultados, que consiste em módulos integrados. O sistema BBL pode facilitar

a interação entre professores e alunos ao integrar ferramentas de comunicação, incluindo um painel de avisos, uma sala de bate papo, *e-mail* privado, gráficos e arquivos de áudio e vídeo. O sistema também fornece ferramentas formativas que dão apoio ao desenvolvimento do conteúdo da disciplina, tais como: glossário, referências, autoavaliação e um módulo para testes. Os alunos podem postar suas tarefas e outros materiais no Blackboard das disciplinas em que estão matriculados. Além disso, os professores têm acesso a ferramentas de gerenciamento para pontuar, acompanhar a interação dos alunos e monitorar o progresso da classe (TARHINI *et al.*, 2016). Desse modo, é facilitada a interação entre alunos e professores, bem como a interação exclusivamente entre alunos. Apesar de não possuírem limites de tempo e espaço, as duas modalidades de atividades – síncronas e assíncronas – são igualmente importantes para o progresso da interação e cooperação entre professores e alunos.

Na Arábia Saudita, o NCEL (Centro Nacional de Ensino Remoto) e o SANEED (Centro Árabe de Apoio e Consultoria) já estão estabelecidos. Ambos dão apoio aos alunos e professores em situação de ensino remoto, suprimindo suas necessidades tecnológicas e de formação (MOHE, 2011). Segundo Al Augub (2007), a maior parte das instituições e dos professores na Arábia Saudita mudou os seus métodos de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento tecnológico. Em sua grande maioria, as instituições adotam o ensino híbrido, no qual parte das propostas e técnicas de ensino e aprendizagem é ofertada em caráter remoto. A Universidade Najran, instituição onde as amostras do presente estudo foram coletadas, está localizada na região sul da Arábia Saudita. A região em questão faz fronteira com o Iêmen, onde a guerra (também conhecida como Guerra Civil do Iêmen) vem acontecendo por mais de cinco anos. Desde então, o sistema Blackboard vem sendo usado no contexto de ensino e aprendizagem, e a coordenação de ensino remoto é responsável por fornecer apoio a todos os métodos e técnicas de ensino das disciplinas. Como resposta a algumas medidas preventivas relacionadas à guerra no Iêmen, a Universidade Najran implementou o ensino totalmente remoto por um curto período de tempo em 2015 e, em seguida, adotou o ensino híbrido até o período de isolamento da pandemia causada pela Covid-19. Em abril de 2020, todos os agentes envolvidos no ensino foram novamente forçados a aderir ao ensino totalmente remoto. Assim, os professores de inglês como LE da Universidade Najran já haviam vivenciado o trabalho em regime de ensino totalmente remoto e

possivelmente já tinham ideias preconcebidas a respeito de métodos e técnicas de ensino e avaliação de estudantes nesse contexto.

KitishatAl Omar e Al Momani (2020) pesquisaram a influência da crise da Covid-19 no ensino de língua inglesa como segunda língua (L2). Como se sabe, todos os setores foram atingidos por essa crise repentina, e o ensino foi um dos setores mais afetados, no qual professores se viram obrigados a migrarem para o contexto de ensino remoto. Tanto professores como alunos tiveram que aderir às salas de aula *on-line* através de ambientes virtuais de aprendizagem equipados com o auxílio de sistemas de conferências de áudio ou vídeo, como o Microsoft Teams ou o Zoom.

Este trabalho, portanto, visa investigar como a mudança para novos métodos pode influenciar o processo de ensino. Provavelmente, essa nova realidade tenha vantagens e desvantagens, se comparada às formas tradicionais de ensino. Este estudo almeja corroborar a hipótese de que o ensino remoto é de extrema importância, na medida em que se torna uma resposta automatizada e rápida. Este estudo também destaca os desafios encontrados no ensino remoto de inglês como LE.

### **Avaliação da aprendizagem**

A avaliação desempenha um papel vital na educação como um todo. Ela é essencial para a melhoria da qualidade da educação e do processo de aprendizagem, além de motivar o aluno a aprender, oferecer *feedback* sobre o seu progresso, mensurar o seu desempenho e definir o progresso real em relação ao currículo. A avaliação no ensino de línguas, em especial, atraiu atenção acadêmica considerável (BRUNFAUT; HARDING, 2018; HILDÉN; FRÖJDENDAHL, 2018; KREMMEL *et al.* 2018; KREMMEL; HARDING, 2019). A avaliação não se refere unicamente à avaliação ao final de um curso (avaliação somativa), mas a um procedimento que acontece ao longo do processo de aprendizagem, acompanhado de *feedback* para monitorar e fornecer respostas aos alunos (avaliação formativa). A avaliação, de modo geral, tem sido descrita como “o cerne da experiência do aluno”<sup>5</sup> e é também considerada como “o fator que mais influencia a forma como o aluno compreende a própria aprendizagem”<sup>6</sup> (RUST; O’DONOVAN; PRICE,

---

<sup>5</sup> [...] *the heart of the student experience.*

<sup>6</sup> [...] *the single biggest influence on how students approach their learning.*



2005, p. 231). Ademais, a avaliação da aprendizagem tem o intuito de diagnosticar se o aproveitamento escolar real se relaciona com os resultados de aprendizagem delineados no currículo. Karen I. Webber (2012, p. 202) fornece uma definição mais contemporânea de avaliação. A autora a considera como um conjunto de “atividades desenvolvidas essencialmente para promover a aprendizagem do aluno<sup>7</sup>”.

### **Pesquisa sobre as percepções dos professores acerca da avaliação no ensino de línguas**

Diversos fatores influenciam a avaliação em contexto educacional. O fator mais importante pode estar relacionado às crenças de professores sobre a natureza e os objetivos da avaliação. Conforme apontam pesquisas recentes, os professores acreditam que a avaliação deve ser usada para promover avanços no ensino e aprendizagem e fornecer informações sobre o progresso dos alunos (BROWN, 2004; MUÑOZ; PALACIO; ESCOBAR, 2012). Borg (2003) usou o termo “cognição docente” para abranger algo maior que uma crença. Segundo ele, o termo “cognição” refere-se aos conhecimentos, pensamentos, ações e visões que o professor de línguas tem; logo, professores têm cognições a respeito de ensino, aprendizagem, avaliação, dentre outros.

Brown (2004, p. 301) afirma que as concepções de professores acerca de avaliação “podem ser compreendidas com base em suas concordâncias ou discordâncias com os quatro propósitos pelos quais as avaliações podem ser aplicadas: (a) para melhorar o ensino e a aprendizagem, (b) responsabilizar a escola, (c) responsabilizar os alunos, (d) considerar a avaliação como prática irrelevante<sup>8</sup>”.

Scarino (2013) enfatiza as preconcepções e crenças implícitas que os professores de línguas trazem consigo a respeito de avaliações, justificando suas concepções, interpretações e decisões práticas relacionadas à avaliação. Shim (2009) também investigou a relação entre as crenças de professores sobre avaliação e suas práticas avaliativas na sala de aula de língua inglesa como LE. Ele afirma que as concepções de professores coreanos de língua inglesa sobre avaliação em sala de aula estavam correlacionadas às suas práticas e crenças.

---

<sup>7</sup> [...] *activities designed primarily to foster student learning.*

<sup>8</sup> [...] *can be understood in terms of their agreement or disagreement with four purposes to which assessment may be put, specifically, (a) improvement of teaching and learning, (b) school accountability, (c) student accountability, or (d) treating assessment as irrelevant.*

Davis e Neitzel (2011) afirmam que a avaliação depende de quatro características: (1) quão efetivo e eficiente é o *feedback* fornecido pelos professores, (2) a frequência com a qual os alunos usam seus fatores cognitivos e metacognitivos no processo de aprendizagem, (3) como eles trabalham individualmente ou em grupo e (4) como os professores entendem o propósito da avaliação diária.

### **Tipos de avaliações**

Em termos gerais, existem dois tipos principais de avaliação, cada qual ocorrendo em diferentes fases do processo de aprendizagem: a formativa, que ocorre antes e durante o processo de aprendizagem; e a somativa, que ocorre ao final de módulos importantes de um ciclo ou ao final do processo de aprendizagem (CHALLIS, 2005; OOSTERHOF *et al.*, 2008). A avaliação formativa é geralmente aplicada em classe como forma contínua de *feedback*, visando a melhorias no ensino e na aprendizagem. Já a avaliação somativa mensura o que os alunos aprenderam ao final de um conteúdo programático, de uma disciplina ou de um período de tempo específico (HARGREAVES, 2008).

Crisp (2011) menciona quatro tipos de instrumentos avaliativos: as avaliações diagnósticas, que são modelos tradicionais relacionados a um aspecto negativo, têm o intuito de identificar as deficiências nas competências dos alunos; as atividades avaliativas formativas, com *feedback* oportuno e adequado, utilizadas ao longo de uma disciplina; as avaliações somativas, que são aplicadas, sobretudo, para fins de formação e certificação e como uma mensuração alternativa da aprendizagem global; e, por fim, as avaliações integradas, que são desenvolvidas para apoiar e mensurar a autorregulação do aluno e as habilidades relacionadas à formação contínua.

As atividades avaliativas são inseridas nas aulas e visam monitorar a aprendizagem e avaliar a compreensão dos alunos, com vistas a modificar e subsidiar melhor as atividades de ensino, fazendo uso de *feedback* contínuo e oportuno, até que o nível desejado de conhecimento seja atingido (GIKANDI *et al.*, 2011). Segundo Bransford, Vye e Bateman (2002), a avaliação formativa auxilia, de diversas formas, tanto alunos quanto professores. Por

exemplo, “os alunos podem usar o *feedback* das avaliações formativas para reconhecer o que ainda não dominam e em que precisam se aprofundar mais<sup>9</sup>” (p. 174).

Em contrapartida, a avaliação somativa é adotada para assegurar que os resultados de aprendizagem planejados foram alcançados ou que os níveis de competência exigidos foram atingidos (CHALLIS, 2005). O *feedback* deve desempenhar um papel central no processo de avaliação (MEYEN *et al.*, 2002). A autoavaliação deve ser um componente importante no ensino remoto. Além disso, é importante que os alunos tenham a habilidade de determinar se atingiram os objetivos pedagógicos exigidos ou se poderiam repetir as atividades por conta própria para atingir os seus objetivos (ROBLES; BRAATHEN, 2002).

Muitos pesquisadores afirmam que a avaliação de desempenho do aluno no ensino a distância deve ser pedagógica, contínua e maximizar o *feedback* (MEYEN *et al.*, 2002). Como declarado pelo Online Learning Center (2003), na Universidade de Houston – Victoria, o ensino remoto eficaz deve ser aquele que transforma os benefícios exclusivos da interação presencial em atividades virtuais. A Illinois Online Network apontou que “o ensino remoto eficaz depende das experiências de aprendizagem que são desenvolvidas e facilitadas de forma adequada por educadores experientes<sup>10</sup>” (citado em GATAN; McEWEN, 2007, p 117).

Ademais, existem três fundamentos básicos da avaliação, a saber: validade, confiabilidade e desonestidade. A validade está relacionada a assegurar uma variedade de atividades avaliativas significativas que promovam uma aprendizagem contextual, baseada em pesquisas, bem como visões multidimensionais. Também está relacionada à eficácia do *feedback* formativo em termos de sua adequação, imediatismo, estímulo de interações significativas e apoio aos estudantes. A confiabilidade envolve oportunidades de registro contínuo e acompanhamento da aprendizagem, o que sustenta o processo de *feedback*. A desonestidade refere-se à real autoria dos alunos em uma atividade e depende do nível de validade e confiabilidade alcançados (GIKANDI *et al.*, 2011).

---

<sup>9</sup> [...] *students can use feedback from formative assessments to help them know what they have not yet mastered and what they need to study on further.*

<sup>10</sup> [...] *effective online instruction depends on learning experiences that are designed and facilitated properly by experienced educators.*

## Desafios da avaliação remota

Apesar do enorme crescimento do ensino remoto e suas vantagens notórias para a educação, numerosos estudos relatam uma quantidade considerável de barreiras que afetam a avaliação remota. Diversos desafios têm surgido. A mudança de uma sala de aula física para uma sala virtual altera as técnicas tradicionais e os métodos de avaliação.

Múltiplas pesquisas discutem certas variáveis que afetam a avaliação no ensino remoto, como a ausência ou pouco contato com professores, dificuldades para navegar pelo sistema, pouca familiaridade com tecnologias, carência de interações reais e *feedback* apropriado (HOLMES; GARDNER, 2006; KANAAN *et al.*, 2013a; MASA'DEH *et al.*, 2013; TARHINI *et al.*, 2013b).

Al-Nuaim (2012, p. 214) conduziu um estudo para avaliar se os métodos remotos ou presenciais apresentam diferentes efeitos no desempenho dos alunos na mesma disciplina ministrada pelo mesmo professor. Os resultados gerais de seu estudo mostraram que não houve diferença significativa no desempenho de alunos que cursavam as disciplinas em caráter remoto ou presencial. No entanto, Al-Nuaimie relatou algumas barreiras e obstáculos encontrados na aprendizagem e avaliação remotas, incluindo a dificuldade de assegurar as identidades dos alunos. Ela afirma haver: “baixa confiabilidade nos resultados de tarefas de casa e exames enviados pelos alunos que são avaliados a distância, uma vez que eles não deixam provas de suas identidades ou se realmente fizeram, eles mesmos, as atividades<sup>11</sup>”. Diversos estudos presentes na literatura relatam descontentamento por parte de professores a respeito da integridade da avaliação remota. Se comparadas às avaliações tradicionais, o principal problema enfrentado em avaliações remotas foi a desonestidade, que não pôde ser controlada (HARMON; LAMBRINOS, 2008; KING; GUYETTE; PIOTROWSKI, 2009; WATSON; SOTTILE, 2010; YILMAZ, 2017).

Ao longo das últimas décadas, diversas pesquisas relataram desafios significativos relacionados à avaliação em disciplinas remotas (LIANG; CREASY, 2004). A avaliação remota tem sido um processo desafiador, no sentido de que demanda o uso de uma estrutura que deve ser válida e confiável. Os educadores têm experienciado mudanças significativas nos

---

<sup>11</sup> [...] *low integrity of examination and homework results submitted by students who are assessed from a distance, as no proof of their identity or whether they actually did their work themselves exists.*

últimos 20 anos. Eles se deparam com inúmeros desafios, que os fazem questionar as consequências da mudança do ensino presencial para o ensino totalmente remoto (YADOV; GUPTA; KHETRAPAL, 2018).

### **Perguntas de Pesquisa**

O presente trabalho de pesquisa procura responder às seguintes perguntas: 1. Quais são as percepções dos professores de inglês como LE sobre a avaliação no ensino remoto? 2. Quais são as percepções dos professores sobre os métodos de avaliação remota utilizados na avaliação de alunos no ensino totalmente remoto? 3. Existem diferenças significativas entre as percepções de professores e professoras em relação à avaliação remota? 4. Quais são os desafios que os professores enfrentam ao avaliarem os alunos em disciplinas remotas?

### **Objetivos do estudo**

Este estudo tem como objetivo proporcionar uma melhor compreensão acerca das percepções dos professores sobre a avaliação dos alunos no ensino totalmente remoto. Busca-se investigar as técnicas utilizadas pelos professores para avaliar seus alunos em disciplinas remotas e os desafios que eles (os professores) encontram. Além disso, a pesquisa pretende identificar se existe uma relação significativa entre a avaliação de alunos do sexo masculino e feminino em um contexto saudita de inglês como LE.

### **Métodos**

A pesquisa aplicada envolveu professores de inglês como LE da Universidade Najran, localizada na Arábia Saudita. Utilizamos uma combinação de dados qualitativos e quantitativos, e as entrevistas foram conduzidas através do aplicativo WhatsApp para coletar informações acerca dos desafios da avaliação remota. Os dados quantitativos foram obtidos através de questionários distribuídos virtualmente e elaborados através Google Forms, evitando, portanto, qualquer exposição à Covid-19. Em seguida, os dados foram estudados estatisticamente a fim de analisarmos as respostas fornecidas pelos professores. O questionário foi desenvolvido com base numa escala Likert de cinco pontos: concordo totalmente, concordo, neutro, discordo e discordo totalmente. O questionário também incluiu

perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de reunir informações a respeito dos tipos de métodos que os professores adotam em suas avaliações remotas. As informações presentes no questionário incluíam: conhecimento sobre estratégias de avaliação no ensino remoto, conteúdo, acessibilidade, utilidade e satisfação ao aplicar avaliações remotas. O método de pesquisa, que, como já dito, adota a escala Likert, foi aplicado junto a um total de 26 professores de inglês como LE. Os dados obtidos a partir do questionário são apresentados em tabelas e gráficos, com o intuito de determinar tendências nas percepções dos professores sobre avaliação no ensino totalmente remoto durante a pandemia causada pela Covid-19. Dados qualitativos, através de entrevistas, foram utilizados a partir do uso do aplicativo WhatsApp. O intuito foi reunir informações sobre os desafios encontrados na avaliação remota, e tais informações foram analisadas usando um método de análise temática de conteúdo.

## Resultados e discussão

Nesta seção, apresentam-se as características demográficas dos participantes e as percepções dos professores de inglês como LE sobre avaliação e técnicas virtuais no ensino remoto.

Tabela 1 – Características demográficas dos professores participantes do estudo

Gênero	Titulação	Anos de experiência no ensino superior	Anos de experiência no ensino remoto
Feminino	Doutorado 7 43,7 5%	Entre 1 a 10 anos 8 – 50%	Entre 1 a 5 anos 16 – 100%
	Mestrado 8 50%	Entre 11 a 20 anos 7 – 43,75%	Entre 6 a 10 anos 0 – 0
	Bacharelado 1 6,25%	Entre 20 a 30 anos 1 – 6,25%	
Masculino	Doutorado 8 80%	Entre 1 a 10 anos 3 – 30%	5 – 50%
	Mestrado 2 20%	Entre 11 a 20 anos 5 – 50%	
	Bacharelado 0 0	Entre 20 a 30 anos 2 – 20%	5 – 50%

A Tabela 1 mostra que grande parte das participantes do sexo feminino têm título de mestre (50%). Uma parte considerável das professoras (50%) tem de 1 a 10 anos de experiência docente, e todas as participantes (100%) têm entre 1 e 5 anos de experiência com o ensino remoto. No entanto, a maior parte dos participantes do sexo masculino tem título de doutor (80%). Grande parte deles (50%) tem entre 11 e 20 anos de experiência docente e entre 1 e 5 anos de experiência com o ensino remoto. Assim sendo, os participantes são, em sua maioria, altamente qualificados e têm a mesma porcentagem de experiência com o ensino remoto.

O modelo explicativo de Siti Rahaya e Salbiah (1996) sobre as médias foi aplicado para auxiliar na interpretação das médias, que foram sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Discriminação por categoria de pontuação com base em Siti Rahaya e Salbiah (1996)

Média	Nível relacionado
1,0-1,80	Muito baixo
1,81-2,60	Baixo
2,61-3,40	Moderado
3,41-4,20	Alto
4,21-5,0	Muito alto

Para responder à pergunta de pesquisa “Quais são as percepções de professores de inglês como LE acerca de avaliação no ensino remoto?”, calcularam-se estatísticas descritivas para indicar as médias e os desvios-padrão das respostas dos participantes. A Tabela 3 revela as percepções de professores sobre a avaliação no ensino remoto.

Os resultados das estatísticas descritivas mostraram que os professores de inglês como LE expressaram uma percepção baixa ou moderada em relação à avaliação remota. Como mostra a Tabela 2, a maioria dos itens, basicamente, obteve escala baixa/moderada, exceto os itens 2, 6 e 9, que estão relacionados às vantagens da avaliação remota para os professores (e.g., auxiliar os professores a melhorarem suas habilidades tecnológicas para avaliar os alunos através de diversas técnicas; facilitar o registro de notas no sistema de pontuação eletrônico, consideravelmente mais rápido que nas avaliações em papel; e melhorar o desempenho de professores através de apoio administrativo, pedagógico e técnico). Esses itens obtiveram pontuação 4,1923, 4,3462 e 4,1154, respectivamente, consideradas pontuações muito altas. Seis respostas pontuaram entre 2,3077 e 3,2308, que são pontuações entre baixas e moderadas. A média total das nove respostas é de 3,048085, o que indica que a média geral de

todas as respostas relacionadas às percepções de professores (acerca de avaliação remota) é positivamente moderada.

Tabela 3 – Percepções de professores sobre a avaliação no ensino remoto

Estatísticas descritivas	N	Média	Desvio Padrão
1. Eu prefiro avaliações remotas àquelas em papel	26	2,3846	,94136
2. A aprendizagem remota auxilia professores a aprimorarem suas habilidades tecnológicas para avaliarem os alunos através do uso de técnicas diversas	26	4,1923	,80096
3. Os alunos podem ser adequadamente avaliados no ensino remoto	26	2,6923	,92819
4. A avaliação remota mede de forma justa o desempenho dos estudantes	26	2,42308	,902134
5. O uso efetivo da plataforma Blackboard possibilita que professores avaliem melhor os seus alunos	26	3,2308	,86291
6. A avaliação remota facilita o registro das notas no sistema de pontuação eletrônico de modo consideravelmente mais rápido que nas avaliações em papel	26	4,3462	,56159
7. A avaliação remota possibilita que os professores diagnostiquem os resultados de aprendizagem com maior precisão	26	2,8077	,89529
8. A avaliação remota possibilita que professores explorem individualmente as diferentes formas de aprendizagem dos alunos	26	2,3077	,83758
9. Apoio administrativo, pedagógico e técnico aos professores contribuem para seu melhor desempenho	26	4,1154	,65280

Quanto à resposta dada à segunda pergunta “Quais são as visões dos professores acerca dos tipos de métodos de avaliação remota no regime de ensino totalmente remoto?”, a Tabela 4 inclui respostas que são analisadas visando calcular as médias e os desvios-padrão. Na tabela, os itens estão classificados em duas seções. A primeira (itens 1-12) está relacionada às vantagens dos métodos de avaliação remota. A segunda seção (itens 13-17) está relacionada às técnicas levadas em consideração ao avaliar. Como revelado, grande parte das respostas relacionadas às percepções de professores a respeito de métodos de avaliação remota obteve resultados que variaram entre média alta e muito alta (entre 3,1154 e 4,3846), o que reflete as visões positivas de professores acerca de métodos de avaliação remota. Ademais, itens relacionados às percepções de professores sobre técnicas on-line a serem consideradas ao se



avaliar obtiveram médias altas (entre 3,8077 e 3,1145), o que também demonstrou visões positivas quanto às técnicas remotas.

Tabela 4 – Percepção dos professores quanto às técnicas/métodos utilizados na avaliação remota

Estatísticas descritivas Afirmações	N	Média	Padrão
1. A avaliação em pares e em grupo pode incentivar o desempenho dos alunos, assim como possibilitar que aprendam uns com os outros	26	3,6154	,69725
2. Autoavaliação (participação do aluno ao avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e progresso) é um método de avaliação efetivo	26	3,5769	,80861
3. Trabalhos em grupo bem elaborados ajudam os estudantes a alcançarem um bom desempenho nos conteúdos da disciplina e desenvolverem suas habilidades de trabalho em equipe	26	3,7692	,65163
4. A avaliação contínua colabora para que os alunos sejam avaliados de modo efetivo	26	3,3077	,67937
5. Uma variedade de questões subjetivas avalia os alunos mais efetivamente do que através de questões objetivas	26	3,6538	,93562
6. A avaliação formativa, com <i>feedback</i> apropriado e oportuno ao longo de um curso, é uma técnica avaliativa efetiva	26	4,3846	,75243
7. As avaliações diagnósticas são técnicas úteis para identificar os pontos fortes e as dificuldades individuais dos alunos antes das instruções	26	4,2692	,66679
8. A avaliação somativa, como forma de medir a progressão dos resultados globais de aprendizagem, é uma técnica avaliativa efetiva	26	3,6923	,73589
9. Portfólios eletrônicos estimulam o pensamento crítico-reflexivo nos alunos, desenvolvem a criatividade e aumentam as oportunidades de trabalho colaborativo	26	3,5769	,80861
10. Através do <i>feedback</i> fornecido pelo professor em forma de notas sobre uma atividade (específica) ou do modelo-resposta para os alunos, a avaliação dos estudantes será efetiva	26	4,1538	,73170
11. Avaliações on-line como debates virtuais e atividades com resolução de problemas são técnicas avaliativas efetivas	26	3,6923	,83758
12. Os alunos devem receber <i>feedback</i> instantâneo ou respostas/retorno imediato para qualquer atividade	26	4,2692	,66679
13. A participação dos estudantes em debates síncronos como em fóruns virtuais e suas discussões nas aulas remotas devem ser avaliadas	26	3,8077	,80096
14. A participação dos alunos em todas as atividades síncronas deve ser considerada na avaliação	26	3,6923	,73589
15. O tempo de presença síncrona (registros de acesso) deve ser considerado na avaliação	26	3,3846	1,06120
16. O compartilhamento de informações nos ambientes virtuais como wiki(s) e blogs deve ser considerado na avaliação	26	3,1154	,86380
17. Portfólios eletrônicos estimulam o pensamento crítico reflexivo nos alunos, desenvolvem a criatividade e aumentam as oportunidades de trabalho colaborativo	26	3,5769	,80861

Para responder à pergunta “Quais são os desafios enfrentados por professores ao avaliarem os alunos em disciplinas remotas?”, foram analisados os itens da Tabela 5.

Tabela 5 – Percepções de professores acerca dos desafios enfrentados nas avaliações remotas

Estatísticas descritivas	N	Média	Desvio padrão
1. Professores enfrentam problemas ao avaliarem os alunos remotamente	26	3,3462	1,09334
2. A ausência de interação física pode representar um fator limitante ao avaliar os alunos no ensino totalmente remoto	26	4,1923	,74936
3. Trabalhos em grupo por vezes são pouco práticos, pois os estudantes estão mais acostumados/habitados a concluírem as atividades individualmente do que com os colegas e fazendo parte de um grupo	26	3,6923	,78838
4. As avaliações somativas remotas são associadas a ansiedade	26	3,5769	,70274
5. Muitos alunos não submetem suas atividades no prazo devido à falta de familiaridade técnica/tecnológica	26	3,6923	1,12318
6. A avaliação remota de disciplinas de tradução é problemática	26	4,0385	,99923
7. A avaliação em pares ou em grupos é difícil de ser conduzida	26	3,3846	,75243
8. Há um risco maior de plágio por parte dos estudantes em avaliações remotas	26	4,7692	,42967
9. Dificuldades técnicas como ter uma plataforma sobrecarregada é um dos desafios básicos durante os exames	26	4,3462	,79711
10. Eu considero difícil avaliar virtualmente as habilidades de compreensão oral e produção oral dos estudantes	26	4,1154	,90893
11. Atividades síncronas são difíceis de serem avaliadas em grupos com grande número de alunos	26	4,3077	,67937
12. Muitos estudantes sempre pedem dilação do prazo de submissão de exames e atividades por diversos motivos	26	4,0385	,72004
13. Diversos alunos submetem trabalhos que incluem porcentagens altas de plágio, com cópias de sites e sem alterações ou paráfrase das orações/dos textos	26	4,5769	,64331
14. Diversos estudantes copiam as atividades uns dos outros	26	4,5000	,58310

A Tabela 5 revela as percepções de professores sobre os desafios enfrentados em avaliações remotas. Como apontado nos resultados analisados, a grande maioria dos itens obteve médias altas e muito altas (entre 3,3462 e 4,7692), indicando que os professores enfrentam sérios desafios ao avaliarem os alunos remotamente. Os itens que obtiveram pontuação mais alta estavam relacionados: à falta de interação física, à avaliação da produção oral, às disciplinas de tradução, ao alto risco de plágio e cópia, às dificuldades técnicas e à avaliação de grandes grupos. É evidente que os itens mencionados obtiveram pontuações mais altas (dentre outros fatores), revelando, portanto, o peso do efeito de tais fatores na avaliação dos alunos em regime de ensino totalmente remoto.

Para obter maiores detalhes acerca dos desafios encontrados na avaliação remota, os dados coletados nas entrevistas foram analisados. O maior e mais crítico desafio enfrentado pelos professores estava relacionado a como garantir a integridade na avaliação remota. A título de exemplo, os dados a seguir foram extraídos de entrevistas nas quais os professores disseram considerar a integridade das avaliações remotas um desafio.

Professor A:

Creio que manter a integridade acadêmica é um dos principais desafios. Por exemplo, devido às limitações das aulas remotas, alguns resultados de aprendizagem talvez sejam negligenciados e possivelmente não alcançados (*e.g.*, trabalho em grupo).

Professor B:

O único desafio com o qual eu me deparo é o de que os métodos de avaliação tradicionais (os que aplicávamos em salas presenciais) não são mais válidos. Eu tenho que desenvolver outras técnicas para garantir a integridade acadêmica.

Questões como o plágio, a cópia e a confirmação da identidade daqueles submetidos aos testes foram motivos de insatisfação por parte de quase todos os professores entrevistados. Em sua maioria, os professores reclamaram que os exames remotos permitiam que os alunos copiassem as respostas uns dos outros ou de fontes disponíveis *on-line*. A seguir,

estão algumas respostas que mostram a insatisfação expressa por professores a respeito do plágio e cópias em avaliações remotas.

Professor C:

Em relação aos procedimentos em avaliações remotas, como examinador, a minha preocupação quanto à genuína realização do exame é redobrada, tendo em vista que não há mecanismos que garantam que é o aluno quem, de fato, está realizando a prova.

Muitos professores estavam se perguntando como poderiam assegurar que os alunos não estavam copiando as respostas uns dos outros. Eles alegaram que a avaliação remota pode resultar em desonestidade acadêmica por parte dos estudantes, o que é considerada como uma oportunidade de ganhar nota através da cópia. Os professores disseram também que os exames remotos ofereciam aos alunos a chance de conseguirem notas altas através da cópia, o que está em conformidade com os estudos anteriores acerca dos desafios da avaliação remota.

Muitos professores reclamaram do aumento em suas cargas de trabalho com as avaliações remotas. Levando em consideração que os professores estão cientes de que os alunos podem plagiar, eles recorrem, por exemplo, ao preparo de diferentes exames ou bancos de questões, o que demanda trabalho extra e consome mais tempo e energia. Até mesmo o papel dos professores como orientadores, de certa forma, sofreu alterações inesperadas no contexto remoto, o que naturalmente acarreta carga de trabalho extra.

O Professor D queixou-se da carga de trabalho dizendo:

A avaliação remota demanda tempo, particularmente se considerado o número de exames por semestre, o número de alunos por aula e a quantidade de disciplinas ministradas.

Ademais, muitos professores reclamaram de problemas técnicos recorrentes e internet instável, afetando, assim, a confiabilidade e a validade dos exames, que só poderiam ser alcançadas se todos os alunos fossem submetidos às avaliações em condições semelhantes.

Plataformas virtuais apresentam problemas com frequência e o suporte técnico dificilmente é um recurso válido dado o tempo reduzido dos exames. Tal situação pode ser exaustiva para alguns professores e estressante para os alunos.

Os professores alegaram que alguns estudantes enfrentaram problemas de conexão ou algum outro tipo de problema técnico que impediu o fluxo normal do processo da avaliação. Parte do tempo dedicado ao exame foi usado para entrar em contato com os técnicos durante a avaliação, com o intuito de solucionar os problemas. Logo, a atenção dos alunos foi desviada, o que por vezes resultou em frustração, já que não conseguiam seguir e manter o foco como antes.

Em relação à avaliação somativa, alguns professores reclamaram que a plataforma utilizada (Blackboard) oferecia opções limitadas para estruturar as perguntas, tendo em vista que foi desenvolvida para ser utilizada em todas as disciplinas. Portanto, a natureza das perguntas que eram compatíveis com o programa reduzia a variedade de formatos de perguntas, algo que seria muito importante para alcançar os resultados de aprendizagem da disciplina.

Por fim, alguns professores reclamaram que os alunos não estavam suficientemente preparados para administrar o tempo de que dispunham para as avaliações remotas e sempre solicitavam tempo extra para as respostas. Tais professores alegaram que os alunos se mostraram exageradamente preocupados com as suas tentativas de respostas e por vezes estavam inseguros quanto à marcação das alternativas. Consequentemente, muitos deles, em algumas ocasiões, indagavam exaustivamente.

Para responder à pergunta de pesquisa “Existem diferenças significativas entre as percepções de professores e professoras em relação à avaliação remota?”, foi feita uma análise com o intuito de verificar tais percepções.

Como mostrado na Tabela 6, não houve diferença significativa entre as percepções de homens e mulheres a respeito dos três fatores investigados.

Tabela 6 – A correlação entre as percepções de professores e professoras acerca de avaliação remota.

		Intervalo de Confiança (95%) para a Média					
		N	Média	Desvio padrão	Erro padrão	Baixa aderência	Alta aderência
Primeiro fator	Masculino	10	3,5632	,48622	,15376	3,2153	3,9110
	Feminino	16	3,7895	,39898	,09975	3,5769	4,0021
	Total	26	3,7024	,43958	,08621	3,5249	3,8800
Segundo fator	Masculino	10	3,5632	,48622	,15376	3,2153	3,9110
	Feminino	16	3,7895	,39898	,09975	3,5769	4,0021
	Total	26	3,7024	,43958	,08621	3,5249	3,8800
Terceiro fator	Masculino	10	4,1182	,55057	,17410	3,7243	4,5120
	Feminino	16	4,2102	,41556	,10389	3,9888	4,4317
	Total	26	4,1748	,46349	,09090	3,9876	4,3620

Os homens e mulheres que participaram da pesquisa pontuaram médias altas em itens relacionados ao primeiro fator, que aborda as percepções de professores sobre avaliação em contexto de ensino remoto: os homens obtiveram pontuação 3,5632 e as mulheres, 3,7895. Da mesma forma, no segundo fator, que inclui itens relacionados às percepções de professores sobre técnicas/métodos usados em avaliações remotas, homens e mulheres obtiveram pontuações altas – respectivamente, 3,5632 e 3,7895. A respeito dos itens relacionados ao terceiro fator, que aborda os desafios possivelmente enfrentados por professores durante as avaliações remotas, tanto os professores quanto as professoras obtiveram médias muito altas: 4,1182 e 4,2102, respectivamente.

### Conclusão

Este estudo investigou quatro fatores relacionados à avaliação remota: (1) as percepções de professores de inglês como LE acerca de avaliação no ensino remoto, (2) tipos de métodos adotados em avaliações remotas, (3) desafios enfrentados por professores ao avaliarem seus alunos remotamente e (4) a existência ou não de diferenças significativas entre as percepções de professores do sexo masculino e feminino acerca de avaliação remota. Os resultados apontaram que a vasta maioria dos professores expressou uma percepção moderada em relação à avaliação remota. Ademais, eles expressaram percepções positivas acerca de técnicas/métodos adotados em avaliações remotas; no entanto, a maioria dos professores enfrentou sérios desafios ao avaliar nesse formato. Por fim, o estudo revelou que

não houve diferença significativa entre as percepções de professores do sexo feminino e masculino a respeito dos quatro fatores analisados.

### Encaminhamentos

O presente estudo enfatiza a necessidade de se conduzir mais pesquisas no contexto de ensino de inglês como LE, investigando os desafios enfrentados no ensino remoto e sugerindo ações apropriadas para solucioná-los. Ademais, poderiam ser investigadas as percepções dos alunos a respeito das avaliações remotas e os problemas que enfrentam ao serem submetidos a elas.

### Observações

Nenhum conflito de interesses em potencial foi relatado pela autora.

### Referências

ADNAN, A. H. M.; AHMAD, M. K.; YUSOF, A. A.; MOHD KAMAL, M. A.; MUSTAFA KAMAL, N. N. English language simulations augmented with 360-degrees spherical videos (ELSA 360°-Videos): 'virtual reality' real life learning! *In*: ADNAN, A. H. M. *et al.* (ed.). **Leading Towards Creativity & Innovation** (Séries 1). Senawang: MNNF Publisher, 2019. p. 82-88.

ALFALLAJ, F. S. S. Technology in Saudi EFL undergraduate classrooms: learning tool or weapon of distraction? **The Asian ESP Journal**, v. 16, n.4, 97-115, 2020.

AL-AUGUB, A. M. Benefits, barriers and attitudes of Saudi female faculty and students towards online learning in higher education. 2007. **Doctoral dissertation**. Disponível em: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3258686)

AL-NUAIM, H. A. The use of virtual classrooms in e-learning: a case study in King Abdulaziz University, Saudi Arabia. **E-Learning and Digital Media**, v. 9, n. 2, p. 211-222, 2012. Disponível em: [www.worldwords.co.uk/ELEA](http://www.worldwords.co.uk/ELEA). Acesso em: 27 mar. 2023.

ALSHURIDEH, M., MASA'DEH, R.; ALKURDI, B. The effect of customer satisfaction upon customer retention in the Jordanian mobile market: an empirical investigation. **European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences**, n. 47, p. 69-78, 2012.

AL-SYAIDH, N. H. J.; AL-ZU'BI, Z. Transformational leadership and its impact on the effectiveness of employees' behavior in the public and private Jordanian hospitals. **Jordan Journal of Business Administration**, v. 11, n. 1, p. 23-57, 2015.

BARTLETT, J. E.; REYNOLDS II, K. A; ALEXANDER, M. W. A tool for online learning. **Journal of Online Learning**, v. 11, n. 3-4, p. 22-24, 2000.

BRANSFORD, J.; VYE, N.; BATEMAN, H. Creating high-quality learning environments: guidelines from research on how people learn. *In*: GRAHA, P. A.; STACEY, N. G. (ed.). **The knowledge economy and postsecondary education: report of a workshop**. Washington, D.C.: National Academy Press, 2002.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID19 on education. **VOXEU**, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BOYLE, S. L. T.; KOLOSH, K.; L'ALLIER, J.; LAMBRECHT J. Thompson NETg's blended learning model: The next generation of corporate and school-based learning. **The Delta Pi Epsilon**, v. 45, n. 3, p. 145-161, 2003.

BROWN, G. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

BRUNFAUT, T.; HARDING, L. Teachers setting the assessment (literacy) agenda: a case study of a teacher-led national test development project in Luxembourg. *In*: XERRI D.; VELLA BRIFFA, P. (ed.). **Teacher involvement in high-stakes language testing**. Cham: Springer, 2018. p. 155-172.

CLARK, R.; MAYER, R. **E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**. 3. ed. Pfeiffer: Willey, 2011.

CRISP, G. **Teacher's handbook on e-assessment**. California: Australian Learning and Teaching Council Fellowship, 2011. Disponível em: [http://transformingassessment.com/sites/default/files/files/Handbook\\_for\\_teachers.pdf](http://transformingassessment.com/sites/default/files/files/Handbook_for_teachers.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

GAYTAN, J.; McEWEN, C. B. Effective online instructional and assessment strategies. **American Journal of Distance Education**, v. 21, n. 3, p. 117-132, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923640701341653>

GIKANDI, J. W., MORROW, D., DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher education: a review of the literature. **Computers & Education**, v. 57, n. 4, p. 2333-2351, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

HARGREAVES, E. Assessment. *In*: McCULLOCH, G.; CROOK, D. (ed.). **The Routledge international encyclopedia of education**. New York: Routledge, 2008. p. 37-38.



HAJIR, J. A.; OBEIDAT, B. Y.; AL-DALAHMEH, M. A. The role of knowledge management infrastructure in enhancing innovation at mobile telecommunication companies in Jordan. **European Journal of Social Sciences**, v. 50, n. 3, p. 313-330, 2015.

HARMON, O. R.; LAMBRINOS, J. Are online exams an invitation to cheat? **The Journal of Economic Education**, v. 39, n. 2, p. 116-125, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3200/JECE.39.2.116-125>

HILDÉN, H.; FRÖJDENDAHL, B. The dawn of assessment literacy – Exploring the conceptions of Finnish student teachers in foreign languages. **Apples – Journal of Applied Language Studies**, v. 12, n. 1, p. 1-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201802201542>

HOLMES, B.; GARDNER, J. **E-learning: concepts and practice**. London: SAGE Publications, 2006.

HORTON, W. **E-learning by design**. London: Wiley, 2011.

ILLINOIS ONLINE NETWORK. Instructional strategies for online courses. **Illinois Online Network and the Board of Trustees of the University of Illinois**, 2005. Disponível em: <http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/pedagogy/instructionalstrategies.asp>. Acesso em: 27 mar. 2023.

KANAAN, R.; MASA'DEH, R.; GHARAIBEH, A. The impact of knowledge sharing enablers on knowledge sharing capability: an empirical study on Jordanian telecommunication firms. **European Scientific Journal**, v. 9, n. 22, p. 237-258, 2013. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n22p%25p>

KELLER, C.; HRASTINSKI, S.; CARLSSON, S. A. Students' acceptance of e-learning environments: a comparative study in Sweden and Lithuania. International Business. *In: EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS*, 15., University of St. Gallen, 2007. **Proceedings...** Gallen: ECIA, 2005. p. 395-406.

KING, C. G.; GUYETTE JR, R. W.; PIOTROWSKI, C. Online exams and cheating: an empirical analysis of business students' views. **Journal of Educators Online**, v. 6, n. 1, 2009.

KITISHAT, A. R.; AL OMAR, K. H.; AL MOMANI, M. A. K. The Covid-19 crisis and distance learning: E-teaching of language between reality and challenges. **The Asian ESP Journal**, v. 16, n. 51, p. 316-326, 2020.

KREMMEL, B.; HARDING, L. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: developing the language assessment literacy survey. **Language Assessment Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 100-120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>

KREMMEL, B.; EBERHARTER, K.; HOLZKNECHT, F.; KONRAD, E. Fostering language assessment literacy through teacher involvement in high-stakes test development. *In: XERRI, D.; VELLA BRIFFA, P. (ed.), Teacher involvement in high-stakes language testing*. Cham: Springer, 2018. p. 173-194.

LIANG, X.; CREASY, K. Classroom assessment in web-based instructional environment: instructors' experience. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 9, n. 1, art. 7, 2004. DOI: <https://doi.org/10.7275/84mr-wp41>

MAQABLEH, M. M.; RAJAB, L.; QUTESHAT, W.; KHATIB, T.; KARAJEH, H. The impact of social media networks websites usage on students' academic performance. **Communications and Network**, v. 7, n. 4, p. 159-171, 2015.

MASA'DEH, R.; GHARAIBEH, A.; MAQABLEH, M.; KARAJEH, H. An empirical study of antecedents and outcomes of knowledge sharing capability in Jordanian telecommunication firms: a structural equation modeling approach. **Life Science Journal**, v. 10, n. 4, p. 2284-2296, 2013.

MEYEN, E.L.; AUST, R. J.; BUI, Y. N.; ISAACSON, R. Assessing and monitoring student progress in an e-learning personnel preparation environment. **Teacher education and special education**, v. 25, n. 2, p. 187-198, 2002.

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION (MOHE). **The current status of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia**, 2011. Disponível em: <http://www.mohe.gov.sa/en/Ministry/General-administration-for-Publicrelations/BooksList/stat7eng.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MUÑOZ, A.; PALACIO, M.; ESCOBAR, L. Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. Profile. **Issues in Teachers' Professional Development**, v. 14, n. 1, p. 143-158, 2012.

NAMBIAR, R.; NOR, N. M.; ISMAIL, K., ADAM, S. New learning spaces and transformations in teacher pedagogy and student Learning behavior in the language learning classroom. **3L: Language, Linguistics, Literature**, v. 23, n. 4, p. 29-40, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17576/3L-2017-2304-03>

ONLINE LEARNING CENTER. **Instructional strategies**: elements of instructional design. University of Houston–Victoria, 2003. Disponível em: <http://www.uhv.edu/webct/faculty/design/strategies.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

OOSTERHOF, A.; CONRAD, R. M.; ELY, D. P. **Assessing learners online**. New Jersey: Pearson, 2008.

PATIL, D. P. Trends and challenges in English language teaching. **Studies in Indian Place Names**, v. 40, n. 39, p. 158-164, 2020.

ROBLES, M.; BRAATHEN, S. Online assessment techniques. **Delta Pi Epsilon Journal**, v. 44, n. 1, p. 39-49, 2002. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/93435/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RUST, C.; O'DONOVAN, B.; PRICE, M. A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 30, p. 231-240, 2005.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, v. 30, n. 3, 309-327, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SHANNAK, R.; AL-ZU'BI, Z., OBEIDAT, B.; ALSHURIDEH, M.; ALTAMONY, H. A theoretical perspective on the relationship between knowledge management systems, customer knowledge management, and firm competitive advantage. **European Journal of Social Sciences**, v. 32, p. 520-532, 2012.

SHANK, P. **Developing learning assessments for classroom, online, and blended learning**. Workshop Materials. Denver, CO: Learning Peaks, 2005.

TARHINI, A.; ELYAS, T.; AKOUR, M. A.; AL-SALTI, Z. Technology, demographic characteristics and e-Learning acceptance: a conceptual model based on extended technology acceptance model. **Higher Education Studies**, v. 6, n. 3, p. 72-89, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p72>

TARHINI, A.; HONE, K.; LIU, X. Factors affecting students' acceptance of eLearning environments in developing countries: a structural equation modeling approach. **International Journal of Information and Education Technology**, n. 3, p. 54-59, 2013.

WATSON, G. R.; SOTTILE, J. Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2010.

WEBBER, K. L. The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 2, p. 201-228, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9245-0>

WINDSCHITL, M.; SAHL, K. Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. **American Educational Research Journal**, v. 39, n. 1, p. 165-205, 2002.

YADAV, N., GUPTA, K.; KHETRAPAL, V. Next education: technology transforming education. **South Asian Journal of Business and Management Cases**, v. 7, n. 1, p. 68-77, 2018.

YILMAZ, R. Problems experienced in evaluating success and performance in distance education n: a case study. **The Turkish online journal of distance education**, v. 18, n. 1, p. 39-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.285713>

Recebido em: 29.08.2022

Aprovado em: 04.01.2023