

BIANCA MENEGOTTO RAMOS

**A AUTENTICIDADE E A PRATICIDADE DO EF SET 50: UM
OLHAR PARA O CONTEXTO CORPORATIVO**

PORTO ALEGRE 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

**A AUTENTICIDADE E A PRATICIDADE DO EF SET 50: UM
OLHAR PARA O CONTEXTO CORPORATIVO**

BIANCA MENEGOTTO RAMOS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a.SIMONE SARMENTO

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE 2023

CIP - Catalogação na Publicação

Ramos, Bianca Menegotto
A AUTENTICIDADE E A PRATICIDADE DO EF SET 50: UM
OLHAR PARA O CONTEXTO CORPORATIVO / Bianca Menegotto
Ramos. -- 2023.
130 f.
Orientadora: Simone Sarmento.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. IFE. 2. Testes de proficiência. 3. EF SET. 4.
Inglês Corporativo. I. Sarmento, Simone, orient. II.
Título.

Bianca Menegotto Ramos

A AUTENTICIDADE E A PRATICIDADE DO EF SET 50: UM OLHAR PARA O
CONTEXTO CORPORATIVO

Dissertação submetida ao Programa de Pós
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre pelo Programa de Pós-graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul - UFRGS.

Porto Alegre, 23 de junho de 2023

Resultado: Aprovado com louvor.

BANCA EXAMINADORA:

Simone Sarmento
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Leticia Grubert Dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Paula Cortezi Schefer Cardoso Schardong
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Helena Vitalina Selbach
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, meus sinceros agradecimentos por me aguentarem quando fui terrivelmente ansiosa e negativa, obrigada por sempre me incentivarem a estudar, a seguir em frente e a não desistir. Eu não estaria completando essa fase sem o apoio de vocês. E não posso me esquecer da Laura, minha mana que me ouviu reclamar de tudo , e mesmo zoando dos meus gostos, sempre esteve comigo, presencialmente ou por vídeo chamada. Tenho que agradecer também às minhas melhores amigas, que compram minhas brigas e honestamente, me ajudaram a rir durante o período de escrita.

À Simone, meus agradecimentos pelo apoio e por ser uma guia quando eu estava perdida. Não posso me esquecer de agradecer à Márcia, por ser tão paciente, compreensiva e por *keep me up* mesmo quando eu não conseguia trabalhar.

Ser professora às vezes é tentar abraçar o mundo, mas muitas pessoas fizeram eu me sentir abraçada. À cada aluno que enche meus dias de brilho, obrigada, obrigada, obrigada!

RESUMO

O presente estudo se concentra na compreensão escrita no contexto de avaliação de proficiência linguística em inglês para fins específicos. Com base nos princípios do inglês para fins específicos, análise de necessidades e conceitos de avaliação, esta dissertação explora a compreensão escrita do teste EF SET 50 como uma prática social de avaliação linguística. A validação da proficiência em inglês é crucial para o avanço profissional em diversos setores corporativos, frequentemente verificado através de testes como o TOEIC e EF SET. A pesquisa analisa detalhadamente o teste EF SET 50, investigando sua estrutura enquanto gênero textual, as condições de aplicação, os objetivos e os públicos-alvo. Além disso, a análise textual se aprofunda na avaliação das questões, incluindo suas estruturas, tipos, abordagens e estratos subjacentes. A interação entre o texto e o contexto é explorada para discutir questões de confiabilidade, validade e possíveis efeitos retroativos do teste. Ao final, a dissertação contribui para uma compreensão mais abrangente das práticas de avaliação de proficiência em inglês, especificamente no contexto da compreensão escrita.

Palavras-chave: Testes. Proficiência. IFE. EF SET. Avaliação.

ABSTRACT

The present study focuses on written comprehension in the context of assessing language proficiency in English for Specific Purposes. Based on the principles of English for Specific Purposes, needs analysis and assessment concepts, this dissertation explores the written comprehension of the EF SET 50 test as a social practice of language assessment. Validation of English proficiency is crucial for professional advancement in various corporate sectors, often verified through tests such as TOEIC and EF SET. The research analyzes the EF SET 50 test in detail, investigating its structure as a textual genre, application conditions, objectives and target audiences. In addition, textual analysis goes deeper into the assessment of issues, including their structures, types, approaches, and underlying strata. The interplay between text and context is explored to discuss issues of test reliability, validity, and possible retroactive effects. In the end, the dissertation contributes to a more comprehensive understanding of English proficiency assessment practices, specifically in the context of written comprehension.

Keywords: Tests. Proficiency. ESP. EF SET. Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACTFL	Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras
AN	Análise de Necessidades
CCLB	<i>Cadre canadien de niveaux de compétence linguistique</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLB	<i>Canadian Language Benchmarks</i>
CEO	Chief Executive Officer
COMPASS	<i>Common Principles of Academic Scope and Sequence</i>
COO	<i>Chief Operation Officer</i>
EF	Education First
EF EPI	Índice de proficiência em Inglês da EF
EF SET	Education First Standard English Test
EL	English Live
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
ID	<i>Identification</i>
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
IFE	Inglês para Fins Específicos
IG	Inglês Geral
HCL	Habilidade Linguístico-comunicativa
HCU	Hipótese da Competência Unitária
KPMG	Peat Marwick International e a Klynveld Main Goerdeler
LA	Língua Adicional
LEP	Língua de Escolarização e de Prestígio
MC	<i>Multiple Choice</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
TBLT	<i>Task-based Language Teaching</i>
TLU	<i>Target Language Use Domain</i>
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEFL ITP	<i>Institutional Testing Program</i>
TOEIC	Teste de Inglês para Comunicação Internacional
TRI	Teoria da Resposta ao Item
USD	<i>United States Dollar</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resumo dos contrastes entre as concepções tradicionais e modernas de validade.....	41
Figura 2: Página de login após o término do teste.....	55
Figura 3: Variáveis da compreensão escrita do EF SET 50.....	57
Figura 4: movimento retórico 1 (página inicial).....	71
Figura 5: movimento retórico 2 (instruções iniciais).....	71
Figura 6: movimento retórico 3 (comando ou instrução inicial) e movimento retórico 4 (questão e suas alternativas).....	73
Figura 7: movimento 5 (comando inicial) e movimentos 6 (textos) e 7 (comando específico de cada questão e suas alternativas).....	74
Figura 8: Texto 1 do EF SET 50.....	75
Figura 9: exemplo de passagem 1 + questões do EF SET 50	76
Figura 10: Texto 2 do EF SET 50.....	78
Figura 11: Questões 1 e 2 do texto Laruna Hotel.....	81
Figura 12: Questão 3 do texto Laruna Hotel.....	82
Figura 13: Questão 4 do texto Laruna Hotel.....	82
Figura 14: Questões 5 e 6 do texto Laruna Hotel.....	83
Figura 15: Questões 7 e 8 do texto Laruna Hotel.....	84
Figura 16: Texto 3 do EF SET 50.....	86
Figura 17: Questões 1, 2, 3 e 4 do texto 3.....	88
Figura 18: questões 5 e 6 do texto 3.....	89
Figura 19: questões 7 e 10 do texto 3.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro 1: Diferentes domínios de uso da língua-alvo pelos participantes do EFSET.....	60
Quadro 2: Quadro CEFR.....	61
Quadro 3: Alavancas de dificuldade em tarefas de avaliação de leitura e audição.....	63
Quadro 4: Quadro de itens da compreensão escrita.....	64
Quadro 5: Quadro de itens da compreensão oral.....	65
Quadro 6: Modelo de habilidades nível A1.....	66
Quadro 7: os movimentos retóricos do EF SET 50.....	70
Quadro 8: perguntas do texto 1 do EF SET 50.....	76
Quadro 9: perguntas do texto 2 do EF SET 50.....	79
Quadro 10: perguntas do texto 3 do EF SET 50.....	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: NECESSIDADES E GÊNEROS.....	14
2.1 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE).....	14
2.1.1 <i>Comunidade Discursiva: o meio corporativo</i>	18
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E IFE.....	19
2.2.1 <i>Movimentos Retóricos</i>	20
3. AVALIAÇÃO:.....	22
3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A LÍNGUA COMO GATEKEEPER.....	23
3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO.....	25
3.2.1 <i>Target Language Use Domain (TLU)</i>	29
3.2.2 <i>Teoria de Resposta ao Item</i>	30
3.3 UNIDADES DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA.....	31
3.4 TIPOS DE QUESTÃO EM PROVAS DE LARGA ESCALA.....	33
3.5 CONFIABILIDADE, VALIDADE, AUTENTICIDADE, INTERAÇÃO, IMPACTO E PRATICIDADE.....	37
3.5.1 <i>Confiabilidade</i>	37
3.5.2 <i>Praticidade</i>	38
3.5.3 <i>Validade de construto</i>	39
3.5.4 <i>Relevancia</i>	41
3.5.5 <i>Autenticidade</i>	42
3.5.6 <i>Efeito retroativo</i>	45
3.6 ESCALAS DE PROFICIÊNCIA.....	48
4. METODOLOGIA.....	52
4.1 GERAÇÃO DE DADOS.....	53
4.2 EF SET: DESCRIÇÃO DO TESTE.....	56
5. O EF SET.....	68
5.1 OS MOVIMENTOS RETÓRICOS E A PRATICIDADE DO EF SET.....	68
5.2. A COMPREENSÃO ESCRITA DO EF SET.....	74
5.3 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A - Complexidade dos itens do EF SET no nível B1.....	106

APÊNDICE B - Amostra da primeira parte da compreensão escrita do EF SET.....	108
APÊNDICE C - Amostra da primeira passagem textual da compreensão escrita do EF SET 50.....	111
APÊNDICE D - Amostra da segunda passagem textual da compreensão escrita do EF SET 50.....	113
APÊNDICE E - Amostra da terceira passagem textual da compreensão escrita do EF SET 50.....	118
ANEXOS.....	123

1. INTRODUÇÃO:

“Boa tarde, vocês trouxeram o briefing? Precisamos fazer um brainstorm para definir o tema do workshop com o coach. O CEO e o COO pediram para darmos feedback logo, pois o deadline do job está próximo.”¹

Na qualidade de professora especializada em inglês corporativo, é parte integrante da minha atividade profissional acompanhar regularmente estudantes de distintos níveis e cargos no âmbito das empresas de auditoria. Embora esses alunos se comuniquem predominantemente em português, é frequente a utilização de terminologia técnica em inglês, como o termo *"report"*. Na esfera da auditoria, um *"report"* corresponde a um relatório conclusivo contendo o parecer dos auditores e certificando a precisão das finanças da empresa contratante no que diz respeito aos aspectos fiscais. Conseqüentemente, o *"report"* assume-se como um documento de grande importância que assinala o fim do processo de revisão fiscal da empresa em questão, podendo, inclusive, implicar diversas conseqüências para os alunos.

Inglês corporativo refere-se às práticas discursivas utilizadas pelos profissionais que trabalham no mundo dos negócios, como aponta Hernandez (2015). Essas práticas incluem não apenas a linguagem utilizada nas atividades cotidianas de trabalho, mas também a forma como a informação é organizada e apresentada, bem como as convenções sociais que regem as interações entre os indivíduos dentro do ambiente de trabalho. Nesse contexto, os materiais de ensino de inglês para negócios desempenham um papel importante na formação da subjetividade do sujeito corporativo num mundo globalizado, pois influenciam a forma como esses profissionais são capazes de se comunicar e se relacionar com outras pessoas no ambiente de trabalho. De acordo com De Sá (2011), o inglês corporativo é um ramo especializado do ensino de língua inglesa que se concentra nas habilidades linguísticas e comunicativas necessárias para o sucesso profissional no ambiente de negócios.

¹MARTINS, Thays. Estrangeirismo é comum no vocabulário corporativo. Isso é bom ou ruim? Correio Braziliense, 2018. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2018/06/24/interna-trabalhoeformacao-2019,690611/estrangeirismo-e-comum-no-vocabulario-corporativo-isso-e-bom-ou-ruim.shtml> Acesso em: 02 mai. 2023

O professor de inglês corporativo, por sua vez, é um profissional que atua nessa área e tem como objetivo desenvolver as habilidades comunicativas e linguísticas dos alunos, a fim de prepará-los para enfrentar os desafios do mundo corporativo globalizado. Esse professor deve ser capaz de integrar as habilidades linguísticas e de comunicação com as necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos e do ambiente de negócios em que eles atuam. De Sá (2011) destaca ainda que a identidade profissional desse professor está em construção, uma vez que essa é uma área relativamente nova e em constante evolução, o que torna a formação e o desenvolvimento desse profissional um desafio constante.

Os testes de proficiência em inglês são considerados um importante instrumento no meio corporativo, conforme argumentado por Camello (2019). Embora possam existir contradições entre o discurso e a prática no processo de seleção de candidatos, os testes de proficiência são considerados uma ferramenta útil para que as empresas selecionem os profissionais mais qualificados para desempenhar funções que exijam habilidades em inglês. Além disso, os testes podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos próprios candidatos, incentivando-os a aprimorar seus conhecimentos em inglês.

É consenso no meio acadêmico e corporativo que a proficiência em língua adicional, particularmente em inglês, é uma necessidade premente nas mais variadas áreas do conhecimento. Tal prerrogativa se justifica pela posição privilegiada do inglês como a "língua franca" (JENKINS, 2014; FINARDI, 2018), dado que grande parte da produção científica e corporativa formal, incluindo artigos acadêmicos e relatórios de multinacionais, são amplamente difundidos e publicados nessa língua. Nessa perspectiva, ser proficiente em inglês assume relevância para os adultos em todo o mundo, que buscam se atualizar e muitas vezes devem comprovar seu desempenho linguístico por meio de testes, visando, assim, à melhoria de salários, novas oportunidades de emprego, etc.

O inglês corporativo, em particular, exige uma proficiência linguística que vai além do vocabulário técnico, envolvendo também a capacidade de negociar, persuadir, apresentar ideias e resolver conflitos em um ambiente multicultural. Portanto, a competência linguística, comunicativa e intercultural no uso do inglês se mostra como um diferencial competitivo importante no mercado de trabalho globalizado e cada vez mais exigente.

Em meu trabalho de conclusão de curso, que versa sobre análise de necessidades (doravante AN) de auditores contábeis, foi constatado que, independente de seus níveis e cargos, os profissionais dessa área precisam realizar o Education First Standard English Test (EF SET). Trata-se de um teste de inglês online que tem por finalidade avaliar o nível de proficiência em inglês de falantes não nativos dessa língua. Dessa forma, tendo em vista a importância desse teste para a área corporativa, decidi me aprofundar em seus aspectos e verificar se este pode ser considerado um exame válido e autêntico para profissionais da área corporativa.

O EF SET 50 possui um link direto em seus resultados para o site LinkedIn². Essa característica influencia diversos profissionais a realizarem o teste, a fim de atestar sua proficiência em um site reconhecido mundialmente pelas conexões corporativas que oferece. Nesse sentido, a descrição e a análise desse teste é importante para compreender se o teste se assemelha às tarefas linguístico-comunicativas que este público precisa desempenhar em suas funções profissionais. Ou seja, um teste mais autêntico em termos de gêneros e tarefas pode gerar um efeito retroativo benéfico, pois, ao se prepararem para esses tipos de testes, os alunos estarão sendo preparados de forma mais abrangente para as demandas da vida profissional. Além disso, trabalhando como professora de inglês corporativo, percebi a necessidade dos meus alunos de realizar o teste a mando das empresas.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a autenticidade e a praticidade do EF SET 50 tendo como foco a área corporativa. Para alcançar o objetivo geral, foram delineados dois objetivos específicos:

1. Verificar a autenticidade da seção de leitura do teste, tanto em termos dos textos apresentados quanto das tarefas.
2. Investigar a praticidade do EF SET 50 em termos dos movimentos retóricos e das condições gerais para realização do teste.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, além deste capítulo introdutório. O Capítulo 2 aborda questões relacionadas a Inglês para fins específicos, gêneros textuais e comunidades discursivas, conceitos basilares para situar o EF SET dentro do contexto corporativo. O Capítulo 3, Avaliação, discorre sobre os principais aspectos teóricos relacionados à área da avaliação com foco

² Disponível em: <https://www.linkedin.com/> Acesso em: 02 mai. 2023

especial em avaliação padronizada. No capítulo 4, denominado metodologia, as perguntas de pesquisa e os procedimentos metodológicos são apresentados. No capítulo 5 são analisados e interpretados os dados do EF SET 50. Por fim, o Capítulo 6, intitulado Considerações Finais, apresenta as conclusões e as perspectivas futuras da pesquisa.

2. INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: NECESSIDADES E GÊNEROS

Neste capítulo, serão apresentados conceitos relacionados a gêneros textuais em IFE, com ênfase na comunidade discursiva do meio corporativo. Serão abordados tópicos como a importância do conhecimento do contexto e da finalidade comunicativa para a produção de textos adequados, bem como as características dos gêneros textuais mais comuns no ambiente corporativo, tais como relatórios, e-mails e apresentações.

2.1: INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE)

IFE é o ensino de inglês como língua adicional (doravante LA) em que os alunos procuram aprender a língua por um objetivo específico. O foco dessa especialidade no ensino de inglês é motivado pela necessidade de se comunicar através de idiomas em áreas como comércio e tecnologia (PALTRIDGE & STARFIELD, 2014, p. 14). De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a distinção entre o IFE e o Inglês Geral (IG) reside na conscientização das necessidades preexistentes e no desenvolvimento de um programa de ensino com base nessas necessidades, uma vez que o IG também possui suas próprias demandas. Em outras palavras, não é meramente a existência de uma necessidade que impulsiona a modificação da abordagem de ensino, mas sim a conscientização sobre essas necessidades. Para os autores, se alunos, financiadores e professores compreenderem a razão pela qual o inglês é necessário, essa conscientização influenciará no que é considerado conteúdo razoável no curso de LA, bem como o potencial a ser explorado (HUTCHINSON & WATERS, 1987). Desse modo, é relevante que o currículo do IFE seja elaborado de forma a atender às necessidades específicas dos alunos. Para atingir esse objetivo, a AN, conforme descrita por Johns (1991), representa o primeiro passo na criação de um curso alinhado ao IFE.

O ensino de IFE é altamente personalizado, tendo em vista que o professor precisa direcionar o conhecimento específico para atender às necessidades do aluno. Isso pode incluir aprimoramento da fala, da escrita ou da compreensão da LA. As demandas profissionais dos alunos influenciam seus objetivos, que podem variar desde a obtenção de boas notas em testes de proficiência na língua até a melhoria da capacidade de negociação com estrangeiros. É importante, portanto, mapear as

necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos para que o ensino seja personalizado e atenda às suas expectativas.

Jenkins (2007) argumenta que o inglês está em constante evolução e que o ensino da língua deve acompanhar essas mudanças. Essa ideia é corroborada por Nickerson (2015), que relata como o ensino de inglês para negócios mudou nas últimas duas décadas. Anteriormente, a ênfase estava na competência linguística e na acurácia gramatical, com os alunos estudando principalmente vocabulário e gramática. No entanto, essa abordagem estruturalista evoluiu para uma abordagem funcionalista, que enfoca a comunicação contextualizada e o uso da língua em situações específicas. Conseqüentemente, o ensino de IFE precisou adaptar-se a essa mudança, deslocando a ênfase para a competência comunicativa do aluno em vez da competência gramatical.

Sobre o papel do professor em cursos de IFE, Viana, Bocorny e Sarmento (2018) afirmam que

Como professores de ESP, não precisamos ser especialistas nas áreas que ensinamos, o que significa que nem sempre estamos cientes do significado terminológico. Devemos trabalhar em conjunto com nossos alunos e procurar estratégias que possam ser usadas para solucionar suas dúvidas terminológicas.³ (VIANA, BOCORNY E SARMENTO, 2018 pg.39)

Os programas de IFE, por sua natureza específica, tendem a ter uma duração menor em comparação com cursos de IG. Um curso típico de IG pode levar anos, pois o foco é amplo, abrangendo a comunicação oral e escrita em vários temas. Em contrapartida, o aprendizado em IFE geralmente tem uma duração menor devido à necessidade do aluno em desenvolver a língua em um período curto de tempo para que, assim, possa obter reconhecimento de suas novas habilidades pelo seu empregador, potencialmente levando a promoções ou aumentos salariais. É importante destacar que muitas vezes as empresas financiam a participação dos seus colaboradores nesses cursos e, portanto, exigem resultados rápidos.

Como mencionado anteriormente, o ensino de IFE é adaptado aos interesses específicos do aluno, não havendo uma fórmula única na elaboração de materiais - ela dependerá dos objetivos de cada turma/indivíduo, com ênfase em

³ Original em inglês: As ESP teachers, we do not need to be specialists in the areas that we teach, which means that we are not always aware of terminological meaning. We should work together with students and look for strategies that can be used to solve their terminological questions. (VIANA, BOCORNY E SARMENTO, 2018, p. 39)

suas ocupações e necessidades. O objetivo final de um curso de IFE é atingir um nível de competência no idioma nas áreas específicas identificadas na AN. Segundo Hutchinson e Waters (1987), a AN é o processo de investigação de necessidades objetivas e subjetivas de um determinado público. Nas palavras dos autores, é “uma questão de fazer perguntas sobre as situações alvo e sobre as atitudes em relação a essa situação de vários participantes no processo de aprendizagem”⁴ (HUTCHINSON E WATERS 1987, P. 59).

Dudley-Evans e St John (1998), descrevem a AN como um processo que designa o que um curso precisa abordar e como ele precisa se desenvolver. Como professores de línguas nem sempre são especialistas no recorte instrumental que estão ensinando, é necessário incluir os estudantes no processo de desenvolvimento de uma AN, pois eles provavelmente possuem mais conhecimento sobre a área do que o professor de língua.

Nunan (1988) classifica as AN em dois grupos: a análise do aprendiz (*learner analysis*), baseada nas informações dos alunos, e a análise de tarefas (*task analysis*), que explicita o que se faz necessário em termos linguísticos e discursivos nas tarefas que serão realizadas no que chamamos de “mundo real”, ou seja, para além da sala de aula. A análise do aprendiz é um processo que visa coletar informações sobre os alunos e suas características individuais que podem influenciar seu desempenho na aprendizagem de uma língua adicional. Essas informações incluem, por exemplo, idade, nível de educação, habilidades linguísticas prévias, objetivos de aprendizado, motivação, preferências de aprendizado, entre outros aspectos. Já a análise de tarefas é um processo que tem como objetivo analisar as tarefas que os alunos precisam desempenhar em situações reais de comunicação, a fim de identificar as habilidades linguísticas e discursivas necessárias para realizá-las com êxito. Para tanto, são consideradas as demandas comunicativas e sociais da situação, as funções linguísticas mais comuns, bem como as estruturas gramaticais e vocabulário necessárias, entre outros aspectos relevantes.

Segundo Viana, Bocorny e Sarmiento (2018), a AN é a primeira etapa na elaboração de um curso IFE. Assim, é importante analisar as prioridades do

⁴ Original em inglês: In essence a matter of asking questions about the target situation and the attitudes towards that situation of various participants in the learning process [...]. (Hutchinson e Waters, 1987, pg. 59)

estudante, determinando os aspectos mais importantes para o indivíduo em questão com base em sua carreira, nível linguístico atual, metas linguísticas, entre outras questões. É importante, por exemplo, que o professor investigue as razões que levaram os alunos a buscar um professor de inglês. Além disso, o professor deve ter conhecimento quanto à proficiência dos alunos.

Como visto anteriormente, e ainda em consonância com Viana, Bocorny e Sarmiento (2018), a AN é essencial para a elaboração de aulas e para a atitude do professor frente ao aluno. O professor, então, necessita mapear os gêneros específicos de determinada área, os quais podem ser escritos e mais elaborados, como relatórios, ou gêneros orais, como uma ligação telefônica. Por exemplo, para secretárias de empresas multinacionais, será provavelmente necessário comunicar-se com clientes internacionais a partir de ligações telefônicas, lidar com tabelas de horários, etc. Por outro lado, uma acadêmica da área da saúde precisará provavelmente entender artigos acadêmicos da área e fazer apresentações em congressos. Para professores que trabalham com IFE, portanto, o conhecimento dos gêneros é um aspecto-chave no entendimento do contexto em que seu aluno está inserido e nas suas necessidades quanto às aulas de inglês. No meu contexto de professora de inglês corporativo, notei, a partir de inúmeras solicitações explícitas dos alunos, a necessidade específica de prepará-los para provas de proficiência, especialmente o EF SET.

Camello (2019) buscou entender como a proficiência em língua inglesa tem sido abordada nos processos seletivos das empresas. O autor constatou que, embora a maioria das empresas exija o conhecimento da língua, muitas delas não apresentam critérios claros e objetivos para avaliar a proficiência dos candidatos. Essa falta de clareza nos critérios de avaliação pode gerar contradições entre o discurso e a prática das empresas, que podem acabar selecionando profissionais que não possuem as habilidades necessárias em inglês. O problema é agravado pelo fato de que muitos dos processos seletivos são conduzidos por profissionais de recursos humanos que não possuem habilidades em língua inglesa e, portanto, não conseguem avaliar adequadamente a proficiência dos candidatos. Para evitar a seleção inadequada de profissionais, Camello (2019) sugere uma avaliação mais objetiva e criteriosa da proficiência em inglês dos candidatos. Isso inclui a definição de critérios claros para avaliar a proficiência, e, talvez, a utilização de testes de proficiência reconhecidos internacionalmente. Essas medidas podem contribuir para

garantir que as empresas selecionem os profissionais mais qualificados para a função exigida, evitando desperdício de recursos e prejuízos para a organização.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso, revelou que os testes de proficiência em inglês não são meramente uma adição ao currículo dos auditores, mas também funcionam como ferramentas para identificar aqueles que estão aprimorando seu desempenho profissional, prontos para promoções e aptos para participar, por exemplo, de programas de intercâmbio em empresas multinacionais.

2.1.1 Comunidade Discursiva: o meio corporativo

Swales (1990) define as comunidades discursivas como grupos de indivíduos que compartilham objetivos comunicativos específicos, gêneros, valores, crenças e práticas de comunicação, formando-se em torno de um tópico ou atividade profissional. Para compreender a comunicação nesses grupos, é importante examinar os gêneros produzidos e consumidos pelos membros, bem como os valores e crenças subjacentes. Para o autor, as comunidades discursivas compartilham um repertório de textos orais e escritos relevantes para a identificação de gêneros, destacando a importância da análise dos membros dessas comunidades com objetivos e características similares

De Sousa (2008) define a comunidade discursiva corporativa como um grupo de profissionais que compartilham práticas discursivas e terminologias específicas em seu ambiente de trabalho. Essa comunidade pode ser composta por indivíduos de diferentes áreas, como finanças, marketing, recursos humanos, entre outras, e se caracteriza pela produção de textos específicos para o meio corporativo. A comunidade discursiva corporativa é influenciada por fatores como a cultura organizacional, a hierarquia, as práticas de gestão e as políticas internas da empresa. De Sousa argumenta que compreender a dinâmica dessa comunidade é importante para entender como as decisões são tomadas no meio corporativo e para desenvolver estratégias de comunicação eficazes neste contexto específico.

A comunidade corporativa pode ser subdividida em grupos mais específicos, como é o caso, por exemplo, dos auditores contábeis. De acordo com Silva (2008), esses profissionais atuam com o objetivo de prevenir a falência das empresas e promover a credibilidade e a confiabilidade das informações para os acionistas. A importância da língua inglesa para essa comunidade específica deve-se ao fato de

que, por atuarem em empresas internacionais, todos os regulamentos, documentos oficiais, moldes de planilhas e relatórios, manuais e vídeos são produzidos na língua inglesa. Em outras palavras, os auditores são expostos a variados gêneros, tendo que produzir alguns desses gêneros em inglês. É importante ressaltar que auditores contábeis, principalmente os externos, exercem diferentes atividades regularmente, o que aumenta o desafio na hora de realizar uma AN, pois os gêneros utilizados, assim como vocabulário específico, mudam frequentemente de acordo com a empresa contratante. Este é apenas um exemplo, considerando a amplitude da área corporativa e como diversos profissionais trabalham utilizando o inglês como língua franca.

Para a macro comunidade discursiva do mundo corporativo, o bom desempenho nos testes de proficiência pode ser determinante para a seleção de candidatos a vagas de trabalho, promoções e bonificações. Dessa forma, é importante que os profissionais da área invistam na melhoria da sua competência em língua inglesa e se preparem adequadamente para os testes de proficiência utilizados pelas empresas. Igualmente importante é que o teste escolhido possua gêneros e tarefas autênticas, de forma que, quando alunos estiverem se preparando para os testes, estarão usando seu tempo para aprimorar competências e habilidades que serão importantes para o desenvolvimento de suas carreiras.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E IFE

Conforme Bhatia (1993), gêneros são

“eventos comunicativos reconhecíveis caracterizados por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente compreendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que ocorre regularmente”⁵. (BHATIA, 1993, p. 13)

Em outras palavras, os gêneros textuais são práticas sociais que envolvem o uso da linguagem com interlocutores e propósitos específicos. No contexto deste trabalho, os profissionais do meio corporativo realizam um conjunto de atividades que se materializam em textos, tais como e-mails, relatórios, entre outros, como parte de suas atividades profissionais. A compreensão dos gêneros é importante

⁵ No original: “a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs” (Bhatia, 1993, p. 13).

para a comunicação efetiva em contextos profissionais, uma vez que eles são formas históricas e sociais de comunicação que evoluem e se transformam de acordo com as condições e necessidades da sociedade em que surgem.

Bhatia (1993) também destaca a importância dos gêneros como instrumentos que refletem as relações de poder existentes em uma determinada comunidade discursiva. O autor enfatiza que os gêneros são influenciados pelas necessidades e expectativas das diversas comunidades discursivas, e que a análise dos gêneros deve considerar tanto as características linguísticas quanto às características sociais e culturais.

Swales (1990) define gêneros como "uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham os mesmos propósitos específicos" (p. 58). Nessa perspectiva, os gêneros são entendidos como formas textuais que se repetem em contextos específicos de comunicação, tendo características estruturais, linguísticas e de conteúdo que os diferenciam de outros tipos de textos. A compreensão dos gêneros para o autor é importante para a aprendizagem de uma língua adicional para fins específicos, uma vez que a maioria dos contextos de comunicação em que a língua é utilizada requer a produção de textos específicos, com formatos e conteúdos próprios. A identificação e o domínio dos gêneros relevantes para a área de atuação do aluno são essenciais para que ele seja capaz de se comunicar de maneira efetiva e adequada em contextos profissionais e acadêmicos.

Da mesma forma Viana, Bocorny e Sarmiento (2018) sugerem que os gêneros textuais são importantes ferramentas pedagógicas para o ensino de IFE, pois possibilitam aos alunos uma compreensão mais aprofundada das características discursivas e linguísticas de cada área de atuação. Por meio da abordagem de gêneros, os estudantes podem entender os tipos de textos que irão produzir e/ou interpretar em sua prática profissional. A partir da análise dos gêneros textuais, é possível identificar as características comuns e específicas de cada gênero, bem como as estruturas linguísticas, vocabulário e outras peculiaridades.

2.2.1 Movimentos Retóricos

Segundo Martin e Matthiessen (2012), os movimentos retóricos podem ser definidos como unidades de significado que desempenham uma função específica no discurso. A identificação dos movimentos retóricos pode auxiliar na análise de

textos e na compreensão do modo como eles são construídos para atingir seus objetivos comunicativos.

Os usos da linguagem apresentam uma estrutura esquemática que é organizada em movimentos retóricos, que são unidades discursivas que realizam uma função comunicativa específica em um texto oral ou escrito, por meio de passos retóricos, como apontado por Swales (2004, p. 228-229).

De acordo com Dubois e Marcuzzo (2020), testes de proficiência podem ser considerados gêneros textuais, pois são formas de uso da linguagem associadas a atividades sociais. Esses testes realizam uma atividade culturalmente pertinente, mediada pela linguagem, em um contexto de situação que é atravessado por discursos de ordens diversas. Além disso, eles são um processo social organizados por estágios e orientados para objetivos, conforme Martin e Matthiessen (2012, p.144). Dessa forma, os testes de proficiência podem ser analisados a partir dos movimentos retóricos, para entender a estrutura dos testes de proficiência e como eles estão relacionados à praticidade de um teste.

Dubois e Marcuzzo (2020) analisam os movimentos retóricos e discutem a relação entre os testes de proficiência em língua adicional, em particular o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM, e as práticas sociais em que estão inseridos,. Os autores argumentam que os testes de proficiência têm por objetivo avaliar a habilidade de um indivíduo em se comunicar em uma língua adicional em contextos específicos, e que essa avaliação é influenciada por diversos fatores, incluindo os movimentos retóricos presentes nos itens das provas. Os autores identificaram sete movimentos retóricos na organização dos testes de leitura de EAP (English for Academic Purposes), sendo cinco comuns a ambos os testes. Esses movimentos são: 1) Capa, 2) Instruções iniciais, 3) Exemplos, 4) Comandos iniciais, 5) Texto-base, 6) Questões e 7) Instruções finais. No entanto, alguns desses movimentos são específicos de cada teste. Por exemplo, a capa está presente apenas no TESLLE, enquanto as instruções iniciais, exemplos e instruções finais são encontrados apenas na seção de leitura do TOEFL ITP. Além disso, as questões do TESLLE apresentam passos retóricos adicionais, como contextualização e dados, que não são encontrados no TOEFL ITP. segundo os autores, o TOEFL ITP pode apresentar menos movimentos retóricos pela sua padronização nas perguntas, conseqüentemente, com menos variedade do que o TESLLE.

3. AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento relevante em muitos contextos educacionais e profissionais. Ela permite medir o nível de conhecimento, habilidades e competências dos indivíduos em relação a um determinado conjunto de critérios. No entanto, a avaliação não é neutra e está sujeita a diversas influências políticas, sociais e culturais que podem afetar sua validade e confiabilidade.

De acordo com um levantamento de políticas ligadas aos professores de educação básica de vinte e cinco países elaborado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), “há nos dias atuais um grande volume de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos” (OECD, 2005, p. 9, tradução minha). É deveras importante então, dar ao professor a possibilidade de estudar sobre avaliação, levando em conta o(s) contexto(s) em que seu ensino está inserido, as forças externas e internas que estão interligadas ao saber docente e o seu papel não apenas como professor, mas também como avaliador. Essa necessidade vai ao encontro do feedback dos testes, que podem ser repassados aos professores, como também pelas políticas linguística que os levam ao encontro dos testes de larga escala direta ou indiretamente. Letramento em Avaliação de Línguas é definido como:

O conhecimento, as habilidades e as capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125. Tradução de QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2018, p. 2367).

Para ser letrado em avaliação, é preciso compreender quais métodos ou instrumentos avaliativos são mais apropriados para alcançar os objetivos específicos dos aprendizes por meio de testes.

Além disso, é importante que o professor oriente os alunos na escolha da prova de proficiência mais adequada às suas necessidades. Existem diversas opções de testes de proficiência em inglês, cada um com foco em habilidades linguísticas e objetivos diferentes. Ao orientar os alunos na escolha da prova mais coerente com suas metas e necessidades, o professor pode ajudá-los a direcionar seus estudos e maximizar seu tempo e esforço. Isso pode resultar em um efeito retroativo positivo, à medida que os alunos são capazes de aplicar as habilidades e conhecimentos adquiridos em situações profissionais reais e alcançar seus objetivos profissionais.

Este capítulo aborda a avaliação em detalhes, começando com uma discussão sobre políticas linguísticas e o papel da língua como *gatekeeper*. Em seguida, apresentamos diferentes tipos e características de avaliações.

Discutiremos as unidades de avaliação de proficiência, que podem variar de habilidades específicas a habilidades mais gerais. Em seguida, abordamos a confiabilidade, validade, autenticidade e praticidade da avaliação, destacando a importância de cada um desses fatores para garantir uma avaliação justa e precisa. Por fim, discutimos as escalas de proficiência e sua importância na comunicação dos resultados da avaliação de maneira clara e objetiva.

3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A LÍNGUA COMO GATEKEEPER

De acordo com Shohamy (2006), as políticas linguísticas são fenômenos sociais que dependem de comportamentos consensuais e crenças individuais dentro de uma determinada sociedade. De acordo com De Moraes Garcez e Schulz (2019), políticas linguísticas podem ser definidas como ações governamentais, institucionais e/ou privadas que têm como objetivo regular o uso de línguas em determinado contexto social, cultural e histórico. As políticas linguísticas podem ter impactos significativos na vida das pessoas, incluindo consequências para a identidade, a cultura e a sociedade em geral. Exemplos de políticas linguísticas incluem a constituição ou lei que estabelece o uso oficial da língua, como a ABNT, ou a

decisão da Igreja Católica Romana no Vaticano II de permitir a missa em línguas diferentes do latim.

A língua inglesa possui um status privilegiado no mundo contemporâneo. Falar inglês influencia não apenas o status social, mas também oportunidades de estudo e trabalho. Segundo Shohamy (2011), quando as entidades conferem à língua ou às línguas um estatuto de prioridade especial na sociedade, esta política linguística manifesta-se sobretudo através dos sistemas educativos da entidade.

As línguas de escolarização e prestígio podem ser declaradas explicitamente por meio de documentos oficiais, como a BNCC, que orienta o curso dos estudantes brasileiros. Quando não são declaradas explicitamente, podem ser mais difíceis de ser detectadas, já que estão "escondidas" dos olhos do público (SHOHAMY, 2011, P. 9). Uma política linguística implícita pode ser identificada quando uma instituição ou governo não apresenta uma política linguística formal, mas suas ações e práticas indicam uma preferência ou valorização de uma língua em detrimento de outras, como a predominância do inglês em uma empresa multinacional, mesmo que não haja uma política formal que determine o uso dessa língua. As práticas diárias, como a realização de reuniões e comunicações internas em inglês, podem indicar a preferência e valorização dessa língua em detrimento de outras. No caso de empresas de auditoria externa, as políticas estão explícitas por meio das normas das empresas e dos testes de proficiência exigidos para promoções.

Segundo Shohamy (2011), as avaliações linguísticas referem-se a um conjunto de mecanismos usados de maneiras sutis para manipular a linguagem e criar políticas linguísticas. Elas podem ser consideradas implícitas, já que tendem a ser aplicadas de forma encoberta e o público pode não estar ciente de seus efeitos, consequências e imposições. Muitas vezes, essas políticas não estão vinculadas a contextos educacionais ou não têm como objetivo melhorar a performance dos estudantes. Nesse sentido, Shohamy (2011) afirma que testes são poderosos dispositivos impostos por grupos no poder para afetar as propriedades linguísticas, práticas linguísticas e critérios de correção, muitas vezes, levando à inclusão e exclusão e perpetuando ideologias de grupos dominantes. Dessa forma, eles não são apenas ferramentas pedagógicas; são também instrumentos políticos e sociais que têm forte impacto na educação e podem determinar a ordem social, como no caso do contexto de Inglês para fins corporativos. Testes de proficiência, nesse

caso, são utilizados para "medir" o nível de inglês de profissionais que podem ter promoções ou punições com base em seus resultados.

3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação geralmente se relaciona com julgamentos e constitui um processo que está presente em grande parte de nossas vidas. No âmbito educacional, esse decurso ocorre em todos os níveis e contextos, e é denominado por diferentes termos (TARAS, 2010). A avaliação implica julgamento, que pode ser realizado tanto do processo quanto do produto, explícito ou implícito, formal ou informal, e pode ocorrer em qualquer ponto desse *continuum*. A definição a seguir se refere ao método de avaliação e explica como se chega a um julgamento.

A avaliação é uma atividade metodológica essencialmente similar em qualquer contexto: não importa se estamos avaliando máquinas de café ou máquinas de ensinar⁶ planos para uma casa ou planos para um curso. Trata-se de uma atividade que consiste simplesmente na combinação de dados de desempenho com um conjunto ponderado de escalas de objetivos para gerar listas comparativas ou numéricas, com base (a) nos instrumentos de coleta de dados, (b) nas ponderações e (c) na seleção dos objetivos. (SCRIVEN, 1967, p. 40 apud TARAS, 2010)

Para Luckesi (2002), o ato de avaliar não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação. A avaliação educacional é um processo essencial para verificar o progresso do aprendizado dos estudantes e para identificar áreas em que eles possam precisar de mais apoio. Existem diferentes tipos de avaliação, incluindo a avaliação somativa, a avaliação formativa, a avaliação de proficiência em línguas, a avaliação diagnóstica e testes de larga escala, entre outros.

A avaliação somativa é aplicada ao término de um período de estudos com o intuito de avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, por meio de instrumentos

⁶ As máquinas de ensinar (teaching machines) foram desenvolvidas a partir dos anos 1920 como uma tentativa de aplicar princípios do behaviorismo na educação. Essas máquinas consistiam em dispositivos mecânicos ou eletrônicos que permitiam aos alunos aprender por meio de reforço positivo. Foram projetadas para permitir que os alunos trabalhassem em seu próprio ritmo, respondendo a perguntas ou realizando tarefas em um dispositivo mecânico ou eletrônico. Estes dispositivos fornecem feedback imediato sobre o desempenho do aluno, o que permitia ao aluno ajustar seu comportamento de acordo com o feedback recebido. Embora tenham sido consideradas inovadoras na época, elas foram criticadas por reduzir a educação a um processo mecânico e não levar em consideração a complexidade do aprendizado humano. Com o tempo, as máquinas de ensinar foram sendo substituídas por tecnologias mais sofisticadas, como os computadores, que permitiam a criação de programas de ensino mais interativos e personalizados.

como provas, exames, trabalhos finais, dissertações, teses, e monografias. Em contrapartida, a avaliação formativa ocorre durante todo o processo de aprendizagem, com o objetivo de fornecer feedback aos alunos para aprimorar seu desempenho. A avaliação diagnóstica é aplicada no início do período de estudos, visando identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem do curso, com o intuito de auxiliar os professores na compreensão das necessidades dos alunos e no desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes.

As provas de proficiência, de maior interesse para este trabalho, avaliam o nível de habilidade dos alunos em um determinado idioma. Elas podem ser utilizadas como um requisito para admissão em universidades estrangeiras, como um requisito para obtenção de visto de trabalho, ou ainda para uma promoção em âmbito profissional. Na área das linguagens e de proficiência, um teste deve apresentar um conteúdo a partir da língua escolhida e precisa também apresentar tarefas que permitam a observação dessa proficiência.

Segundo Klein e Fontanive (1995), a avaliação em larga escala tem como propósito avaliar um grande número de indivíduos, a fim de obter informações que possam ser utilizadas para orientar políticas públicas e tomadas de decisões em diferentes áreas, como a educação. As avaliações de larga escala deveriam ser integradas e articuladas com o processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir que sejam uma ferramenta pedagógica que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Os autores argumentam que, para que a avaliação em larga escala cumpra esses objetivos, é necessário que ela leve em consideração as condições sociais, culturais e econômicas dos indivíduos avaliados, além de estar alinhada com as finalidades educacionais estabelecidas pelas políticas públicas.

De acordo com Vianna (2003), a avaliação em larga escala é amplamente utilizada em sistemas educacionais para monitorar e avaliar o desempenho dos alunos e do sistema educacional em geral. Pode ser usada para identificar pontos fortes e fracos do sistema, definir políticas educacionais e auxiliar na tomada de decisões. Vianna também destaca que as avaliações em larga escala podem ter impactos positivos ou negativos na prática educativa, dependendo da forma como são implementadas e dos objetivos que buscam atingir. O autor propõe que as avaliações devem ser vistas como um instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem, ao invés de apenas um meio de classificação ou exclusão de alunos

ou escolas. Conforme Fernandes (2007), os testes padronizados são avaliações que seguem um conjunto de procedimentos e critérios pré-estabelecidos, a fim de garantir a igualdade na avaliação de todos os participantes. Esses testes são desenvolvidos com base em habilidades e conhecimentos que os alunos tenham adquirido em um determinado período, e os resultados são comparados a uma norma estabelecida. Eles são aplicados em grande escala e podem ser utilizados para avaliar o desempenho dos alunos em habilidades específicas, monitorar seu progresso ao longo do tempo, comparar o desempenho entre diferentes grupos de alunos e fornecer informações para a tomada de decisões em nível escolar, distrital, estadual ou nacional.

Por ser a língua adicional mais difundida no mundo atual, há uma gama de testes padronizados/de larga escala na língua inglesa. Os testes mais usados em empresas são o TOEIC, o Test of English as a Foreign Language (TOEFL), o International English Language Testing System (IELTS) e o EF SET, apesar de terem propósitos e formatos diferentes.

O TOEIC, administrado pelo ETS⁷ com um custo de US\$120, é um teste usado para avaliar habilidades de compreensão oral e escrita em inglês, bem como a capacidade de comunicação em contextos profissionais. É geralmente usado por empresas e organizações para avaliar a capacidade de comunicação em inglês de seus funcionários e candidatos a emprego. Os resultados são relatados em uma escala de 10 a 990, sendo 990 a pontuação mais alta. Pode ser realizado tanto na modalidade online quanto na modalidade paper based (em papel). A duração da prova varia de acordo com a versão escolhida e com o número de seções que o candidato optar por fazer. Na versão online, a duração total é de cerca de 2 horas e 30 minutos, enquanto na versão paper based, a duração total é de 2 horas e 30 minutos a 3 horas e 30 minutos, dependendo das seções escolhidas.

O TOEFL é um teste que avalia habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral em inglês em um contexto acadêmico. Ele é geralmente usado por escolas e universidades como requisito para admissão em cursos de graduação ou pós-graduação. Existem três tipos de exames TOEFL: o TOEFL iBT

⁷ Educational Testing Service. (2021). TOEIC Listening and Reading Test Fees. Retrieved from <https://www.ets.org/toEIC/register/purchase/>

Educational Testing Service. (2021). Understanding Your TOEIC Scores. Retrieved from <https://www.ets.org/toEIC/scores/understand/>

(*Internet-based Test*), o TOEFL ITP (Institutional Testing Program) e o TOEFL ITP com speaking (Institutional Testing Program). O TOEFL iBT é administrado pela internet e é o formato mais comum atualmente. Ele é composto por quatro seções: leitura, audição, fala e escrita. A duração total do teste é de cerca de quatro horas e os scores podem ir de 0 a 120. O TOEFL ITP é constituído por três seções: compreensão auditiva, compreensão leitora e "estrutura da língua". Todas as seções contêm questões de múltipla escolha, e a duração total do teste é de aproximadamente duas horas. Cumpre ressaltar que não há avaliação de habilidades escritas ou orais nessa modalidade do TOEFL. Os scores podem ir de 310 a 677 nesta modalidade. Este exame é geralmente aplicado por instituições de ensino de idiomas como um exame final, após a conclusão de níveis avançados. Além disso, algumas universidades estrangeiras o requerem, especialmente para cursos de curta duração. A depender da situação, o teste pode ser realizado em formato físico ou virtual. Já o TOEFL ITP speaking é similar ao ITP, mas possui uma seção de speaking. Os scores também variam de 310 a 677, com um adicional de 31 -68 de speaking.

O IELTS é um teste que avalia habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral em inglês em um contexto acadêmico ou profissional. Ele é amplamente aceito por universidades em todo o mundo e é usado por muitos governos e organizações para avaliar a capacidade de comunicação em inglês de pessoas que desejam trabalhar ou estudar no exterior. O IELTS é administrado pelo British Council⁸ e custa cerca de \$250 USD, dependendo da localização. Os resultados são relatados em uma escala de banda de 0 a 9 (a pontuação mais alta). O IELTS pode ser realizado tanto em formato *paper based* quanto em formato *computer based*. A duração da prova é a mesma para ambos os formatos: cerca de 2 horas e 45 minutos.

O EF SET é um teste gratuito de proficiência em inglês que avalia habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral em inglês em um contexto geral. É desenvolvido pela EF Education First, uma empresa de educação internacional. O EF SET é um teste de proficiência em inglês online apenas, ou seja,

⁸ British Council. (2021). IELTS Test Fees. Retrieved from <https://www.ielts.org/about-ielts/ielts-fees>
British Council. (2021). Understanding IELTS Scores. Retrieved from <https://www.ielts.org/about-ielts/ielts-scoring-in-detail>

não possui a modalidade em papel. A duração do teste depende do nível do exame que o candidato escolher fazer, variando entre 15 minutos para o EF SET 15 e 50 minutos para o EF SET 50. Por ser o teste foco deste trabalho, o EF SET 50 será descrito em detalhes nas seções abaixo.

Apesar de terem propósitos diferentes, os quatro conjuntos de testes acima compartilham algumas semelhanças. Todos eles são padronizados, o que significa que devem ser administrados da mesma maneira em todo o mundo, e os resultados são comparáveis entre os candidatos. Além disso, todos os testes têm uma pontuação máxima e mínima, e a pontuação é baseada no desempenho do candidato nas diferentes seções do teste.

3.2.1 *Target Language Use Domain (TLU)*

Uma das questões centrais para a avaliação de línguas para fins específicos (LSP) é como criar critérios válidos e confiáveis para avaliar as habilidades linguísticas necessárias em contextos específicos. Trata-se de diferentes contextos ou situações em que a língua alvo é usada, e é importante considerar esses domínios ao desenvolver programas de ensino de línguas adicionais para garantir que os alunos estejam preparados para se comunicar em diferentes contextos da vida real.

Nesse sentido, Douglas (2001) defende que a definição das tarefas de avaliação deve considerar as demandas linguísticas do contexto em que os aprendizes vão utilizar a língua, conhecidas como Tarefas de Linguagem para Uso Específico (TLU). Segundo o autor, as TLU correspondem a “tarefas linguísticas autênticas que refletem os usos reais da língua no domínio particular” (p. 173).

Bachman (2001) também enfatiza a importância da consideração das TLU na avaliação da linguagem para fins específicos. O autor destaca que as TLU devem ser escolhidas a partir de uma análise cuidadosa do contexto, levando em conta fatores como a finalidade da comunicação, a natureza do discurso, os papéis sociais dos interlocutores, as características do texto e do contexto de produção e recepção da linguagem. Para Bachman, o objetivo final é criar uma avaliação que reflita o desempenho dos aprendizes em situações reais de uso da língua. Assim, a consideração das TLU no processo de avaliação é essencial para garantir que a

avaliação reflita de fato as habilidades linguísticas necessárias em contextos específicos.

O EF SET afirma usar TLU como um de seus princípios na elaboração do teste e na avaliação da proficiência em inglês dos candidatos, conforme o relatório da EF (2014). Para incorporar os TLU no EF SET, afirmam que houve o desenvolvimentos de tarefas e questões que refletem diferentes domínios de uso da língua inglesa, incluindo diálogos em situações de negócios, compras, viagens ou conversas cotidianas e textos baseados em relatórios, cartas formais, e-mails ou resenhas. Um dos objetivos deste trabalho é verificar até que ponto esses domínios prometidos pela empresa elaboradora do EF SET coincidem com os domínios próprios do mundo corporativo.

3.2.2 Teoria de Resposta ao Item

Segundo Sartes e Souza-Formigoni (2013), a Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um modelo estatístico utilizado em avaliações educacionais para estimar a habilidade dos indivíduos com base em suas respostas a um conjunto de itens. A TRI é uma abordagem de avaliação psicométrica que procura medir a habilidade de um indivíduo por meio de um modelo matemático que leva em consideração a complexidade dos itens apresentados na avaliação.

A TRI é baseada na ideia de que a resposta de um aluno a uma questão de avaliação não é somente uma medida de sua habilidade, mas também é influenciada pela dificuldade do próprio item (Bonamino e Sousa, 2012; Da Silva Barreto, 2019). Assim, a TRI considera que cada item possui um nível de dificuldade distinto e que a estimativa mais precisa da habilidade do aluno é obtida levando-se em conta essas diferenças.

O teste EF SET, por exemplo, emprega a TRI para determinar a proficiência do candidato em inglês com base em suas respostas às perguntas do teste. Cada pergunta apresenta um grau específico de dificuldade, e cada candidato possui uma habilidade latente em inglês, medida pelo próprio teste. O ENEM é outro teste que adota a TRI para avaliar o desempenho dos estudantes. Nesse caso, a TRI soma a nota das mesmas questões para todos os candidatos, enquanto que o EF SET utiliza um sistema que adapta as próximas perguntas com base na resposta anterior do participante. Isso significa que, se o candidato acertar uma pergunta, a TRI serve

para configurar uma questão mais elaborada, podendo aumentar a nota dependendo de seu nível de acerto.

3.3 UNIDADES DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA

Através dos anos, diversos conceitos de proficiência surgiram com diferentes pontos de vista sobre o que é ser proficiente em uma língua. Neste capítulo, trago alguns desses modelos, que, segundo Quevedo-Camargo (2019), são: o de componentes, o integrativo, o de competência comunicativa, o de habilidade linguístico-comunicativa, e o de interação.

O modelo de componentes, de Robert Lado (1961, apud Quevedo-Camargo, 2019) apresentava os componentes linguísticos como isolados, ou seja, a língua como composta por fonemas, morfemas, frases, orações e sentenças. Esse pensamento de Lado influenciou o desenvolvimento de exames e testes de línguas, dando origem à mensuração de componentes da língua de forma isolada. As críticas a este modelo se referem justamente ao isolamento da língua, assim como a sua verificação por itens discretos, que estão muito distantes da realidade do uso da língua como prática social por meio de gêneros (BATHIA, 1983). Por outro lado, esse modelo possibilitou aos elaboradores e professores a colocar conceitos teóricos em prática na criação de testes.

Já o modelo integrativo de Oller (1979) está relacionado à Hipótese da Competência Unitária (HCU), que está intrinsecamente relacionado à psicolinguística. Aqui, a habilidade linguística é holística e pragmática, conectada com situações de vida real integrando ou conectando os componentes linguísticos e as habilidades linguísticas. Ela precisa ser avaliada por testes integrativos, como por exemplo, testes nos quais precisamos preencher lacunas. A crítica a esse modelo se refere à validade, já que eles são muito concentrados em questões linguísticas e psicológicas e não dão a devida atenção para questões de interação e comunicação.

Conforme Quevedo-Camargo (2019), um dos modelos mais utilizados é o de competência comunicativa (Canale e Swain, 1980). Nesse modelo, a competência é apresentada de três formas: o conhecimento das regras gramaticais de uma língua (competência gramatical); o conhecimento das regras de uso na fala (competência sociolinguística); e conhecimentos das estratégias verbais e não verbais de

comunicação (competência estratégica). Canale (1983) ainda adicionou uma quarta competência ao modelo, a competência discursiva, no qual a competência precisa possibilitar a comunicação por meio do uso da língua em situações da vida real. Esses modelos representam um grande avanço, já que falam sobre língua em uso e comunicação como um processo dinâmico, influenciando fortemente a elaboração de currículos e testes de proficiência. Esse foi um dos primeiros modelos a enfatizar a importância do conhecimento sociolinguístico e estratégico para a comunicação bem-sucedida em LA. Eles definem a competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem ao falante interagir linguisticamente de forma apropriada em diferentes contextos.

Já Bachman (1990) expande o modelo de competência comunicativa para um modelo de habilidade linguístico-comunicativa (HCL), no qual a HCL é feita não apenas pelo conhecimento (competência) de uma língua, mas também pela capacidade de colocar em prática essa competência em situações de uso de forma apropriada. Em seu modelo, Bachman trás três componentes, sendo eles a competência na língua, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos (relacionados com questões de percepção e produção de pronúncia, por exemplo). Mesmo sendo criticado por sua preocupação em subsidiar elaboração de testes, esse modelo ainda é utilizado como referência para a elaboração e análise de testes de línguas. O modelo HCL amplia a visão de competência comunicativa para incluir a capacidade de colocar em prática o conhecimento linguístico em situações reais de comunicação. Além disso, esse modelo também destaca a importância dos mecanismos psicofisiológicos na produção e percepção da fala.

O último modelo citado por Quevedo-Camargo (2019) é o modelo de interação de Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (2019). Nesse modelo, há uma visão de competência comunicativa como um construto dinâmico, uma vez que os diferentes componentes interagem entre si devido à ênfase na competência discursiva, ou seja, precisa existir uma harmonia com as situações de uso para as quais eles são elaborados. O modelo de interação enfatiza a competência discursiva, que é a capacidade de produzir e compreender sequências de fala coerentes e coesas em diferentes contextos sociais. Ele também destaca a importância da interação entre diferentes componentes da competência comunicativa, como a competência linguística, sociocultural e estratégica. Os

criadores desse modelo se preocupam, por exemplo, com questões linguísticas e culturais que podem vir a afetar o desempenho. A crítica a esse modelo está na inclusão da competência sociocultural, que tende a fazer com que testes tenham um foco maior em identidade do que na proficiência na língua em questão.

Há também um modelo de teste de proficiência sugerido por autores como Schoffen (2009), baseado em gêneros do discurso conforme Bakhtin (1986). De acordo com este modelo, os alunos são avaliados quanto à sua capacidade de compreender e produzir uma variedade de gêneros de discurso em uma LA, incluindo gêneros orais, escritos e multimodais. Os gêneros podem incluir coisas como apresentações orais, ensaios, resenhas de livros, histórias em quadrinhos e vídeos. Esse modelo, segundo a teoria Bakhtiniana, enfatiza a importância do contexto em que os gêneros de discurso são criados e utilizados. Isso significa que os alunos não só precisam ter um bom conhecimento da estrutura e gramática da língua, mas também precisam ter um bom entendimento das normas sociais e culturais que influenciam a produção e a compreensão dos diferentes gêneros de discurso. Um exemplo deste modelo de gêneros do discurso é o exame Celpe-Bras, que tem como propósito avaliar a capacidade dos candidatos de compreender e produzir diferentes textos em situações comunicativas reais. Schoffen (2009) salienta que, para garantir a justiça e validade da avaliação, é relevante que as unidades de avaliação de proficiência do Celpe-Bras estejam alinhadas com os gêneros do discurso que são relevantes para a comunicação em língua portuguesa para estrangeiros.

3.4 TIPOS DE QUESTÃO EM PROVAS DE LARGA ESCALA

O foco deste trabalho é na seção de compreensão escrita do EF SET 50. Dessa forma, nesta seção abordarei aspectos importantes sobre leitura e atividades de compreensão leitora.

Conforme Marcuschi (2009), a compreensão leitora é um processo fundamental na atividade de leitura, que envolve a realização de processos cognitivos para compreender o texto. Esse processo ocorre por meio da interação entre o leitor e o texto, utilizando-se principalmente de dois procedimentos cognitivos: bottom-up e top-down. O procedimento bottom-up envolve a compreensão ascendente, em que o leitor extrai informações do texto para formar

uma compreensão global, identificando e integrando as partes menores do texto. Já o procedimento top-down envolve a compreensão descendente, em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para fazer conexões com as pistas linguísticas do texto, indo das unidades maiores para as menores.

A interação entre esses dois processos é essencial para a compreensão leitora em todos os níveis linguísticos. Esses movimentos são influenciados por fatores como gênero e tipo de texto, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor e seu estilo cognitivo. A inferência desempenha um papel importante na compreensão leitora, permitindo ao leitor reunir informações conhecidas para chegar a outras informações novas, com base em informações textuais explícitas e implícitas, assim como em conhecimentos prévios.

Durante a leitura, o leitor realiza atividades inferenciais para preencher as lacunas do texto e construir uma representação mental coerente. A construção de sentido durante a leitura requer que as inferências realizadas pelo leitor estejam fundamentadas no texto, utilizando os elementos linguísticos fornecidos pelo autor. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que envolve a relação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto. O leitor reconstrói o percurso do autor, identificando as pistas linguísticas deixadas no texto. Dentro dessa perspectiva, Marcuschi identifica problemas comuns em atividades de compreensão. Em primeiro lugar, a compreensão é frequentemente reduzida a uma atividade de decodificação ou cópia de conteúdo, sem uma análise mais profunda do texto. Além disso, as questões de compreensão tendem a ser misturadas com outras que não estão relacionadas ao assunto, demonstrando falta de clareza sobre o tipo de atividade. Os exercícios também podem não estar diretamente relacionados ao texto, consistindo em perguntas genéricas que podem ser respondidas com qualquer informação.

Sobre os tipos de questão, Marcuschi (2009) propõe uma tipologia das perguntas de compreensão, considerando uma abordagem teórica que concebe a leitura e a compreensão como processos cognitivos e discursivos, nos quais os sentidos do texto são construídos de maneira colaborativa e dinâmica. Essa tipologia abrange perguntas de explicitação, cópia, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas.

Primeiramente, é possível identificar as perguntas de explicitação, que se caracterizam por sua baixa complexidade e por terem suas respostas contidas na

própria formulação das perguntas. Essas questões requerem habilidades mínimas de perspicácia e podem ser equiparadas a enigmas triviais, como o conhecido questionamento sobre a cor do cavalo branco de Napoleão. Em seguida, temos as perguntas de cópias, que envolvem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Essas perguntas empregam verbos como copiar, retirar, direcionar, transcrever e completar, solicitando que o aluno execute essas ações. Outro tipo de pergunta são as objetivas, que buscam respostas diretas e objetivas sobre informações explicitamente presentes no texto. Elas abordam aspectos como quem, o quê, quando, como e onde, e a resposta está centrada exclusivamente no texto.

As perguntas inferenciais são as mais complexas e requerem conhecimentos textuais e habilidades inferenciais para encontrar as respostas. Essas perguntas demandam análise crítica, a aplicação de regras inferenciais e, por vezes, até mesmo conhecimentos pessoais ou contextuais. Marcuschi (2009 pg.5) usa como exemplo de pergunta inferencial: *Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?* Ou seja, além de procurar informações do texto, é necessário um olhar pessoal ou contextual para responder de forma adequada.

As perguntas globais levam em consideração o texto como um todo, incluindo aspectos extratextuais, e exigem do leitor processos inferenciais complexos para respondê-las de forma satisfatória. Por outro lado, as perguntas subjetivas estão mais superficialmente relacionadas ao texto e envolvem a opinião pessoal do aluno. Não há uma forma objetiva de testar a validade da resposta, uma vez que ela depende do ponto de vista individual.

Há também as perguntas vale-tudo, que permitem qualquer resposta, sem uma base sólida no texto que as sustente. São perguntas nas quais a conexão com o texto serve apenas como pretexto, sem fundamentação substancial. Já as perguntas impossíveis requerem conhecimentos externos ao texto e não podem ser respondidas apenas com base no conteúdo textual em si. Por fim, as perguntas metalinguísticas abordam aspectos formais do texto, como sua estrutura, vocabulário e partes constituintes. Elas estão relacionadas à análise da linguagem utilizada no texto.

É importante ressaltar que algumas perguntas podem apresentar características híbridas, combinando elementos de mais de um tipo. Sobre o formato das questões, Green (2020), aborda uma ampla gama de tipos de questões

utilizados em avaliações e testes de proficiência em línguas, cada um com sua própria estrutura e finalidade específicas.

Um desses tipos de questões, segundo Green (2020) é o formato Verdadeiro/Falso, no qual os candidatos são solicitados a discernir a veracidade ou falsidade de cada afirmação com base no conteúdo do texto ou áudio fornecido. Em alguns casos, pode ser incluída uma terceira opção, "não declarado", quando a informação necessária para responder à questão não está presente no material fornecido. Outro formato comumente utilizado são as questões de Múltipla Escolha, em que os candidatos devem selecionar a resposta correta entre um conjunto de opções fornecidas.

De acordo com Cizek (2001), as questões de múltipla escolha podem ser relativamente fáceis de criar e administrar, mas há preocupações sobre sua validade e efeitos indesejados. Cizek argumenta que o formato de múltipla escolha pode incentivar a memorização de informações triviais em vez de promover uma compreensão mais profunda do conteúdo. Além disso, o uso de respostas incorretas distrativas pode fazer com que os examinados se sintam enganados ou frustrados, prejudicando sua motivação e autoconfiança.

Para contornar esses problemas, Kane (2002) sugere que as questões de múltipla escolha sejam cuidadosamente elaboradas e revisadas por especialistas no assunto. Ele destaca a importância de incluir opções de resposta distrativas que sejam plausíveis, mas claramente incorretas, a fim de evitar que os examinados adivinhem as respostas. Além disso, ele enfatiza a necessidade de avaliar a validade e a confiabilidade das questões por meio de análises estatísticas rigorosas e de testes pilotos em grupos de estudantes antes de serem usadas em avaliações de alto risco. O autor também ressalta que as questões de múltipla escolha devem ser combinadas com outros tipos de questões, a fim de obter uma avaliação mais completa das habilidades dos examinados.

As questões de Correspondência também são amplamente empregadas, segundo o autor, exigindo que os candidatos estabeleçam associações precisas entre opções e itens correspondentes. Essas correspondências podem envolver a relação entre palavras e imagens, palavras e definições, fragmentos de frases e perguntas correspondentes, diálogos e contextos prováveis, entre outras possibilidades.

Há também as questões de Resposta Curta, nas quais os candidatos devem fornecer respostas breves, geralmente em forma de uma palavra ou frase curta, para responder a uma pergunta ou completar uma afirmação. Por outro lado, as questões de Resposta Estendida solicitam dos candidatos respostas mais elaboradas, variando de uma frase a um parágrafo ou mais. Esse tipo de questão é mais adequado para avaliar a compreensão aprofundada das informações e o uso das habilidades de escrita ou fala. Por fim, existem as questões de preenchimento de lacunas, nas quais os candidatos devem preencher espaços vazios em um texto ou gravação, utilizando a escrita, a fala ou a seleção de palavras ou frases corretas para completar as lacunas.

3.5 CONFIABILIDADE, VALIDADE, AUTENTICIDADE E PRATICIDADE

De acordo com Fulcher e Davidson (2009), às especificações de um teste traduzem as decisões de projeto em ação, operacionalizando os construtos para alcançar seus propósitos. Essas especificações podem servir a diferentes funções e assumir diferentes formas para testes e avaliações de idiomas com diferentes graus de participação. Para os propósitos desta dissertação, apenas as especificações para testes padronizados serão consideradas.

3.5.1 CONFIABILIDADE

Scaramucci (1997) e Grabe (2009) compartilham concepções semelhantes sobre confiabilidade em testes. Ambos definem a confiabilidade como a capacidade de um teste produzir resultados consistentes e precisos em diferentes momentos ou com diferentes grupos de indivíduos. Os autores concordam que a confiabilidade é crucial na avaliação de testes, pois assegura a comparabilidade dos resultados e evita conclusões equivocadas.

Scaramucci (1997) define confiabilidade como "a capacidade de um teste produzir resultados semelhantes ou consistentes quando administrado em diferentes momentos ou a diferentes grupos de indivíduos". Isso significa que a confiabilidade está relacionada à consistência dos resultados obtidos pelo teste. Ela sugere o uso de métodos como o teste-reteste, no qual o mesmo teste é aplicado em duas

ocasiões distintas, com um intervalo de tempo entre elas, e a análise da correlação entre as pontuações obtidas pelos indivíduos em cada aplicação.

Grabe (2009) também enfatiza a importância da confiabilidade, definindo-a como "a consistência e estabilidade dos resultados do teste". Além dos métodos mencionados por Scaramucci (1997), Grabe (2009) destaca a utilização do coeficiente alfa de Cronbach, que mede a consistência interna das questões do teste, e a correlação entre diferentes avaliadores que aplicam o mesmo teste. Ela ressalta que fatores como a clareza das instruções do teste, a qualidade das questões, a variabilidade dos itens e o ambiente em que o teste é aplicado também afetam a confiabilidade.

Ambos os autores reconhecem a importância de medir a confiabilidade dos testes, porém Grabe (2009) acrescenta a necessidade de considerar outros fatores que afetam a confiabilidade, como a qualidade das questões, a variabilidade dos itens e o ambiente de aplicação.

3.5.2 PRATICIDADE

A praticidade nos testes padronizados é um aspecto de grande relevância no campo da avaliação educacional e psicológica. Diversos estudiosos, como Scaramucci (1997) e Grabe (2009), têm dedicado atenção a essa questão, reconhecendo sua importância na seleção e aplicação de testes. Ambos os autores compartilham a visão de que a praticidade está associada à facilidade e rapidez com que um teste pode ser administrado, pontuado e interpretado, especialmente em situações que envolvem um elevado número de indivíduos a serem avaliados e/ou disponibilidade limitada de tempo.

Scaramucci (1997) destaca que a praticidade pode ser influenciada por diversos fatores. Entre eles, estão a extensão do teste, a complexidade das questões, o tempo necessário para a realização do exame e a necessidade de recursos específicos. A autora ressalta a importância de selecionar um teste que seja prático e viável para o contexto em que será aplicado, levando em consideração as restrições de tempo, espaço e materiais.

A praticidade de um teste padronizado está diretamente relacionada à sua capacidade de ser administrado e pontuado de forma consistente, dentro de um intervalo de tempo razoável e com recursos adequados (Scaramucci, 1997).

Elementos como a duração, o número de questões, a complexidade das tarefas e o formato utilizado (por exemplo, papel e lápis, computador) podem influenciar a praticidade do teste (Grabe, 2009). Além disso, o método de pontuação adotado e a disponibilidade de recursos, como tempo, espaço e materiais, também desempenham um papel importante nesse contexto.

A preocupação com a praticidade dos testes padronizados é especialmente relevante em situações que demandam a avaliação de grandes grupos de pessoas em um curto espaço de tempo, como ocorre em avaliações em larga escala em instituições educacionais ou processos de seleção em ambientes corporativos. Nesses casos, testes que apresentam características de praticidade demonstram-se particularmente úteis, proporcionando eficiência e agilidade na coleta e análise dos dados.

No entanto, é importante ressaltar que a falta de praticidade em um teste padronizado pode comprometer sua utilidade, uma vez que dificuldades na aplicação, pontuação e interpretação dos resultados podem surgir, afetando a confiabilidade e validade dos mesmos. Portanto, ao projetar e selecionar um teste padronizado, a consideração da praticidade deve ser um aspecto relevante, garantindo que o instrumento seja adequado às demandas e recursos disponíveis no contexto de sua aplicação.

3.5.3 VALIDADE

Tradicionalmente, validade é definida como uma característica ou qualidade de um teste, relacionando-se à confiabilidade e também à praticidade, que são critérios para sua aceitabilidade. Existem diversos tipos de validade e não há concordância quanto aos nomes e definições dados a esses tipos. Hughes (1994), por exemplo, refere-se à validade de construto, de conteúdo, relacionada à critério (que pode ser preditiva ou paralela) e de face. Alderson et al. (1995), por sua vez, fala sobre três tipos principais de validade – racional, empírica e de construto – e prefere usar os termos interna, externa e de construto. Mesmo entre tantas variáveis, Chapelle (1999) resumiu em um quadro os principais contrastes entre concepções tradicionais e modernas de validade:

Figura 1 - Resumo dos contrastes entre as concepções tradicionais e modernas de validade

Passado	Hoje
Validade era considerada uma <i>característica de um teste</i> : a medida em que mede aquilo que pretende medir.	Validade é considerada um <i>argumento</i> relativo à interpretação e uso: a medida em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma <i>condição necessária para validade</i> .	Confiabilidade pode ser vista como <i>um tipo de evidência de validade</i> .
A validade era frequentemente estabelecida através de <i>correlações</i> de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de <i>justificativas</i> e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
Validade de construto era vista como um dos <i>três tipos de validade</i> (conteúdo, relacionada a critério e construto).	Validade é um <i>conceito unitário</i> , em que a validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência da validade de construto).
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de <i>pesquisadores da avaliação</i> , responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de <i>todos os usuários de um teste</i> .

Fonte: Chapelle (1999, pg.258).

Segundo Hughes (1989, IN SCARAMUCCI ET AL. 2009, P. 31) a visão tradicional de validade está ligada ao fato de que um teste é válido se mede precisamente aquilo que se deve medir.

Há, entretanto, estudos com uma visão mais moderna desses conceitos que integram a validação de construto, nos quais se passa a considerar bases consequenciais e não apenas evidenciais como eram estudadas anteriormente. De acordo com essa perspectiva contemporânea de validade em avaliação educacional, a validade é vista como uma construção multifacetada, na qual a base consequencial é considerada tão importante quanto a evidencial. Essa abordagem ampliada de validade destaca que os resultados dos testes devem ser usados para tomar decisões educacionais significativas, tendo em conta não apenas as evidências dos testes, mas também as consequências sociais, políticas e éticas dessas decisões.

A partir do diálogo entre teste e candidato, podemos dizer que um teste precisa ser capaz de ter uma relação com o tipo de inglês que o participante precisa utilizar na prática. Isso é chamado de construto. Segundo Scaramucci (2000), o

construto é o domínio, funcionamento ou controle operacional de uma prova, é a base teórica, uma construção particular, que deve servir de justificativa para que o teste tenha significado. O construto, ainda segundo a autora, deixa de lado o conceito absoluto, dando espaço para o relativo, já que leva em conta o propósito da situação de uso.

Um estudo de Ronnlund e Nilsson (2006) examinou a validade de construto de testes padronizados de inteligência em adultos idosos. Os autores descobriram que a validade de construto desses testes em adultos mais velhos é semelhante àquela em adultos mais jovens, mas que a validade pode ser afetada por fatores como nível educacional e status socioeconômico. Outro estudo de Bornstein e Bradley (2014) examinou a validade de construto de testes padronizados de habilidades acadêmicas em crianças e adolescentes. Os autores descobriram que a validade desses testes é geralmente alta, mas pode ser afetada por fatores como a natureza das tarefas incluídas no teste e o nível de dificuldade.

O CELPE-Bras, por exemplo, é um teste claro quanto ao seu construto. Ele avalia o desempenho do uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo pode vir a participar. Esse teste não tem como parâmetro um falante nativo idealizado, já que a competência linguística é sempre relativa de acordo com o construto, e apresenta diferentes níveis que são definidos pelas necessidades futuras de uso da língua (SCHLATTER, 2014).

Conforme Schlatter et al. (2009), o exame apresenta, características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, P. 262). As tarefas propostas no CELPE-Bras são avaliadas através de critérios que constituem contextos comunicativos específicos, levando em conta *domínio temático, propósitos de compreensão e de produção textual, posição enunciativa, interlocutor, formato, suporte*. Além disso, há ainda a relação entre língua e cultura, já que é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais (MENDES, 2014, 2015).

3.5.4 RELEVÂNCIA

A relevância desempenha um papel de destaque na avaliação das competências linguísticas em testes de proficiência, como enfatizado por proeminentes pesquisadoras como Scaramucci (1997) e Hamp-Lyons (2000). A pertinência está intrinsecamente ligada à necessidade de que as tarefas propostas sejam intrinsecamente significativas e suficientemente desafiadoras para avaliar as habilidades dos alunos em diversos contextos de comunicação, levando em consideração suas necessidades comunicativas específicas. Ao assegurar a relevância das tarefas, a avaliação se torna mais proveitosa para os alunos e mais precisa na mensuração de suas aptidões linguísticas.

Scaramucci (1997) argumenta que as tarefas de avaliação devem espelhar situações comunicativas reais enfrentadas pelos alunos em seu dia a dia, tornando-as, assim, pertinentes a suas vidas. Isso implica que as tarefas devem possuir significado para os alunos e ser suficientemente desafiadoras para avaliar suas habilidades comunicativas em diferentes contextos.

Por sua vez, Hamp-Lyons (2000) enfatiza a importância de incorporar tarefas autênticas e relevantes na avaliação da proficiência em escrita. De acordo com a autora, as tarefas devem ser pertinentes às necessidades comunicativas dos alunos, permitindo-lhes aplicar habilidades e conhecimentos de escrita pertinentes à situação comunicativa em questão.

Assim, a relevância das tarefas de avaliação é um aspecto importante para assegurar uma avaliação eficaz das habilidades linguísticas dos alunos. Ao tornar as tarefas significativas, desafiadoras e alinhadas com as necessidades comunicativas dos alunos, é possível obter uma avaliação mais precisa e benéfica para o desenvolvimento de suas competências linguísticas.

3.5.5 AUTENTICIDADE

Scaramucci (1997) e Hamp-Lyons (2000) destacam a importância da autenticidade em testes de proficiência. Segundo as autoras, a autenticidade refere-se à capacidade do teste de refletir situações de comunicação autênticas que os alunos possam encontrar em suas vidas diárias. Nesse sentido, as tarefas propostas devem ser relevantes e significativas para os alunos e exigir que eles usem habilidades e conhecimentos de escrita relevantes para a situação comunicativa.

Essa ênfase na autenticidade é importante porque, se as tarefas propostas nos testes de proficiência não refletirem situações reais de comunicação, a avaliação pode não refletir de maneira precisa as habilidades e conhecimentos de escrita dos alunos. Por exemplo, se as tarefas propostas envolvem a escrita de textos que não sejam relevantes ou significativos para os alunos, a motivação e o engajamento dos alunos podem ser afetados, o que pode levar a uma avaliação imprecisa.

Assim, Hamp-Lyons (2000) defende que os testes de proficiência devem incluir tarefas que reflitam situações autênticas de comunicação que os alunos possam encontrar em suas vidas diárias, como por exemplo escrever um e-mail profissional, uma carta de reclamação ou um relatório. Desse modo, os alunos podem utilizar suas habilidades e conhecimentos de escrita de maneira significativa e relevante para a situação comunicativa proposta, o que aumenta a autenticidade do teste e, conseqüentemente, sua validade e confiabilidade como instrumento de avaliação.

A autenticidade, portanto, é um critério importante para a validade e confiabilidade do teste. Para Hamp-Lyons (2000), testes que utilizam textos autênticos como base para a elaboração de itens e questões refletem melhor as situações reais de comunicação e as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão e produção de textos em contextos reais. Segundo ele, textos autênticos são aqueles que foram produzidos por falantes de uma língua em situações reais de comunicação, e que refletem as características linguísticas, culturais e sociais desse contexto de produção.

Breen (1985 apud Silva 2017), argumenta sobre a natureza relativa da autenticidade no ensino de línguas. Ele propõe quatro tipos de autenticidade: autenticidade dos textos, autenticidade da interpretação dos aprendizes, autenticidade das tarefas e autenticidade da situação social em sala de aula. Breen questiona a distinção entre textos cuja função principal é compartilhar conteúdo (considerados autênticos) e textos cuja função principal é demonstrar a língua (considerados inautênticos). Ele enfatiza que, independentemente da intenção do autor, os aprendizes interpretam os textos com base em suas próprias prioridades, incluindo interpretações metalinguísticas. Breen considera qualquer texto, original ou criado para fins didáticos, autêntico se envolver os aprendizes no desenvolvimento de interpretações autênticas e na comunicação com o texto. Essa perspectiva

desafia as noções tradicionais de autenticidade e destaca a importância das interpretações dos aprendizes na autenticidade dos materiais. Silva reconhece a importância da reflexão de Breen sobre as diferenças entre as interpretações de um texto feitas por aprendizes e por usuários proficientes da língua, bem como as camadas de significado adicionadas pelos aprendizes. No entanto, ela alerta para a importância de não ignorar a distinção entre textos autênticos e textos didáticos, pois isso poderia enfraquecer o conceito de autenticidade dos materiais.

De acordo com Macnamara e Roever (2006), é importante desenvolver e utilizar testes de proficiência em IFE que sejam específicos para os contextos de uso da linguagem, a fim de fornecer uma avaliação mais precisa e relevante das habilidades linguísticas necessárias nessas áreas. Os autores também ressaltam a necessidade de envolver profissionais das áreas específicas no desenvolvimento e validação dos testes de proficiência em LSP, a fim de garantir sua autenticidade e relevância. A colaboração entre especialistas em linguagem e especialistas no campo de aplicação dos testes é relevante para garantir que os testes avaliem de forma adequada as habilidades e conhecimentos linguísticos necessários para o desempenho efetivo em contextos profissionais e acadêmicos.

Um exemplo sobre autenticidade dos testes é o estudo de Staples, Laflair e Egbert (2017), no qual os autores afirmam que a avaliação da proficiência linguística em entrevistas orais tem como finalidade aferir a capacidade dos falantes em se comunicar em situações reais de uso da língua. Nesse sentido, a autenticidade do discurso se apresenta como um elemento relevante, uma vez que as entrevistas buscam avaliar a habilidade dos indivíduos em lidar com a língua em contextos diversos. Os autores constataram que amostras autênticas de discurso, gravadas em situações reais de uso da língua, foram mais eficazes na avaliação das habilidades linguísticas dos participantes em relação aos domínios-alvo (conversacional, acadêmico e profissional) do que amostras criadas artificialmente para fins de avaliação. Além disso, concluíram que as amostras autênticas de discurso possibilitaram uma avaliação mais precisa da proficiência linguística, uma vez que refletiram melhor a complexidade e a variedade da língua utilizada em situações reais, permitindo avaliar a capacidade dos falantes em atender às demandas específicas de cada domínio-alvo.

A autenticidade de um teste contribui para a validade de construto, assegurando que o teste realmente avalie a habilidade linguística pretendida e

ofereça informações significativas sobre o nível de proficiência em língua dos indivíduos sendo avaliados. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é verificar se os itens e tarefas do EF SET apresentam situações de comunicação realistas e relevantes. Isso permitiria que os candidatos demonstrassem sua verdadeira habilidade linguística, em vez de apenas testar sua capacidade de memorização ou manipulação de estruturas linguísticas isoladas.

3.5.6 EFEITO RETROATIVO

De acordo com Scaramucci (2004), o efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas se refere ao impacto que a avaliação pode ter no processo de ensino e aprendizagem. Esse efeito ocorre porque a avaliação, ao medir o desempenho dos estudantes, pode influenciar a maneira como os professores ensinam e os alunos aprendem. Por exemplo, se uma avaliação mostra que os alunos têm dificuldades em uma determinada área, o professor pode alterar sua abordagem de ensino para enfatizar essa área e os alunos podem direcionar seus esforços para melhorar nessa área. O efeito retroativo, portanto, pode ser positivo ou negativo, dependendo do teste em si e de como a avaliação é usada e interpretada pelos professores e alunos.

No entanto, o conceito de efeito retroativo é mais complexo do que simplesmente considerar se o efeito é positivo ou negativo. Podemos também levar em conta se o efeito é imediato ou tardio, direto ou indireto, e visível ou não. O efeito retroativo é positivo quando incentiva os professores a agirem de forma alinhada com as melhores práticas atuais de pedagogia. Por outro lado, o efeito retroativo negativo ocorre quando os testes levam os professores a adotarem práticas que são consideradas contraproducentes para a aprendizagem dos alunos ou que não refletem o pensamento atual da área.

Scaramucci (2004) argumenta que compreender o efeito retroativo da avaliação é essencial para melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas e que é necessário investigar mais a fundo como a avaliação pode ser usada de maneira eficaz para promover um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Messick (1996), se um teste está produzindo um efeito benéfico, não há razão para preocupações. Contudo, caso ocorram restrições excessivas no ensino por parte dos professores ou das instituições, ou se houver

outras consequências indesejadas, é preciso analisar o processo como um todo. Messick afirma que o efeito retroativo é uma consequência do teste que apenas pode ser considerada válida se puder ser comprovada como um efeito direto do teste e não de outras forças que possam estar atuando no contexto educacional.

Conforme argumentado por Barnes (2017), os educadores desempenham um papel crucial no processo de efeito retroativo, devendo ter plena consciência de que suas práticas de ensino podem influenciar diretamente a maneira como os alunos aprendem e são avaliados. Por isso, é imperativo que os professores desenvolvam estratégias de ensino que estejam alinhadas aos objetivos da avaliação, bem como promovam uma aprendizagem significativa e consistente. Nesse sentido, é fundamental que sejam ensinadas habilidades relevantes tanto para a avaliação quanto para a vida além da sala de aula, proporcionando feedback útil e específico aos alunos, permitindo-lhes aprimorar o desempenho.

Além disso, Barnes (2017) também destaca que os materiais didáticos podem exercer um impacto significativo no efeito retroativo. Nesse sentido, os materiais utilizados em sala de aula devem ser criteriosamente selecionados e projetados de forma a apoiar efetivamente a aprendizagem dos alunos, bem como estar em consonância com os objetivos da avaliação. Isso implica a inclusão de tarefas autênticas que sejam relevantes e práticas para os alunos, promovendo a aplicação real das habilidades e conhecimentos exigidos pela avaliação. Ademais, os materiais devem prover feedback útil e específico aos alunos, permitindo que eles compreendam suas limitações e saibam como superá-las.

Vários estudos analisaram o efeito retroativo com relação a provas padronizadas de língua. Ye (2009) analisou a preparação de alunos chineses para o exame CELPE-Bras, com o objetivo de investigar se há um efeito retroativo do exame nesse processo. O estudo incluiu a participação de três alunas chinesas e dois professores em um curso preparatório para o CELPE-Bras. A pesquisa qualitativa envolveu observação de aulas, acompanhamento das alunas em atividades extraclasse, entrevistas e análise de textos produzidos em aula. Os resultados indicam que as orientações do curso preparatório estão alinhadas com os pressupostos teóricos do exame e que contribuíram para o aprimoramento da compreensão oral e da organização das produções escritas das alunas. Além disso, a preparação para o exame afetou positivamente a percepção das alunas sobre a

aprendizagem de língua portuguesa e sua busca por lidar com textos autênticos na vida cotidiana.

O estudo de Shirzadi e Amerian (2020) investigou os efeitos retroativos de três tipos de testes (múltipla escolha, cloze e metalinguístico) na escrita de estudantes de inglês como língua adicional. O experimento consistiu na aplicação dos três tipos de teste em um grupo de estudantes EFL no Irã, seguido da avaliação dos efeitos retroativos dos testes na escrita dos alunos por meio de uma análise de amostras de redações. Os resultados indicaram que os testes metalinguísticos tiveram efeito retroativo positivo na escrita dos alunos, enquanto os testes de múltipla escolha tiveram um efeito negativo.

Se o ensino de língua inglesa tratar de temas contemporâneos ou apresentar situações autênticas, os alunos não precisariam buscar aulas específicas para se saírem bem nos testes. Eles deveriam ser capazes de obter sucesso sem a necessidade dessas aulas. No entanto, diversas variáveis podem influenciar o resultado da avaliação, e o domínio da língua inglesa nem sempre é suficiente para obter uma boa nota.

Um exemplo dessa situação é a falta de familiaridade com o formato da prova. Embora seja compreensível que um indivíduo com proficiência intermediária em inglês possa entender o enunciado do teste, a realização da avaliação sem nenhum suporte técnico pode ser um obstáculo para aqueles com habilidades limitadas em tecnologia. Como resultado, essas circunstâncias impulsionam o processo de preparação ou estudo prévio para o exame, caracterizando assim um efeito retroativo negativo. Por outro lado, quando um funcionário busca aperfeiçoar suas habilidades em uma determinada área para ser promovido a um cargo mais alto na empresa, ao estudar e se preparar para uma avaliação específica, ele pode desenvolver novas competências e conhecimentos que serão úteis para sua atuação profissional, gerando um efeito retroativo positivo. Foi observado um efeito retroativo decorrente do EF SET, no qual os estudantes passaram a se preparar com o intuito de se prepararem para o teste. Esse fenômeno ressalta a importância do presente estudo, cujo propósito é investigar em que medida o ensino de línguas pode exercer um impacto positivo, desde que haja um grau adequado de autenticidade nos textos e tarefas presentes no teste. Ao se prepararem para o referido exame, os estudantes estarão simultaneamente se preparando para as

exigências de suas trajetórias profissionais. Esse aspecto realça a relevância e a pertinência da presente pesquisa.

3.6 ESCALAS DE PROFICIÊNCIA

Conforme elucidado por Quevedo-Camargo (2019), na década de 1980 foram elaboradas as Proficiency Guidelines (diretrizes de proficiência), com sua primeira versão publicada em 1986. De acordo com Liskin-Gasparro (1984), as Proficiency Guidelines são uma descrição do que é necessário para atingir um determinado nível de proficiência em uma língua adicional. Essas diretrizes foram desenvolvidas pela American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), a fim de fornecer um padrão para avaliar e medir a competência linguística dos falantes não nativos. A última atualização das diretrizes foi publicada em 2012. Dentro das diretrizes podemos observar cinco níveis de proficiência para cada habilidade: Destaque (*Distinguished*), Superior (*Superior*), Avançado (*Advanced*), Intermediário (*Intermediate*), e Novato (*Novice*). Os três últimos são subdivididos em Alto (*High*), Médio (*Mid*) e Baixo (*Low*). É importante ressaltar que estas guidelines não foram criadas com base em nenhuma teoria, método ou currículo específicos, nem se propõem a indicar como um indivíduo aprende uma língua nem a prescrever como ele deveria aprendê-la. São um instrumento para a avaliação da habilidade linguística funcional.

Já no início do século XXI, iniciativas semelhantes aconteceram na Europa e no Canadá e resultaram na elaboração do Common European Framework of Reference for Languages (doravante CEFR⁹) (Conselho da Europa, 2001) e nos Canadian Language Benchmarks (doravante CLB¹⁰) (CLB – CCLB, 2012).

Escalas de proficiência são “instrumentos de avaliação que explicitam os critérios a serem utilizados a partir da operacionalização do construto avaliado” (SCARAMUCCI, 2011 PG.11). A escala de proficiência em LA é uma forma de avaliar o nível de habilidade de uma pessoa em um idioma que não é sua língua nativa. A escala é geralmente usada para avaliar a proficiência em habilidades como leitura, escrita, audição e fala em diferentes níveis de competência.

⁹ Conselho da Europa. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

¹⁰ Centre for Canadian Language Benchmarks. (2012). Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults. Centre for Canadian Language Benchmarks.

Existem várias escalas de proficiência em línguas adicionais em uso em todo o mundo. Essas escalas podem ser usadas para avaliar o nível de habilidade em línguas adicionais de indivíduos ou grupos, e também podem ser usadas por instituições educacionais e empregadores para avaliar a proficiência linguística de alunos e funcionários. A escala de proficiência em línguas adicionais é uma ferramenta útil para avaliar habilidades linguísticas em um nível objetivo e consistente, permitindo a comparação entre indivíduos e a avaliação de progresso ao longo do tempo.

O CLB foi desenvolvido pelo *Canadian Language Benchmarks/Cadre canadien de niveaux de compétence linguistique* (CCLB) em 1997 e posteriormente atualizado em 2012. Ele consiste em 12 níveis, que são divididos em quatro estágios: básico, intermediário, avançado e proficiente. Cada nível é descrito em termos das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, expressão oral, compreensão de leitura e expressão escrita. Ele é usado para avaliar e medir a proficiência em língua inglesa ou francesa de adultos que estão aprendendo uma dessas línguas em uma variedade de contextos, como educação, trabalho e serviços públicos.

O CLB é amplamente utilizado em todo o Canadá para avaliar a proficiência em línguas adicionais, e é especialmente importante para aqueles que desejam obter a cidadania canadense. Ele é usado para avaliar a proficiência em inglês ou francês. Outra escala utilizada para medir o desempenho de LA é a Escala de proficiência linguística do Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras¹¹ (ACTFL). A ACTFL é uma escala usada nos Estados Unidos para avaliar a proficiência em línguas adicionais. A escala é dividida em seis níveis, que vão do *Novice* (iniciante) ao *Distinguished* (proficiente). Os níveis são descritos em termos das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, expressão oral, compreensão de leitura e expressão escrita. Cada nível é caracterizado por uma série de descritores que indicam o que um aluno é capaz de fazer em cada uma dessas habilidades. A ACTFL é amplamente utilizada em escolas e universidades nos Estados Unidos para avaliar a proficiência em línguas adicionais e para certificar a competência linguística dos professores de línguas. A escala também é usada por

¹¹ ACTF. (2012). ACTFL Proficiency Guidelines. ACTFL.L

empresas e agências governamentais para avaliar as habilidades linguísticas de candidatos a empregos que exigem proficiência em línguas adicionais.

Apesar de o CELPE-Bras não ser prioritariamente uma escala, e sim um exame brasileiro para certificar proficiência em português, é relevante trazer nesta seção uma vez que apresenta uma escala de proficiência própria. Segundo o INEP (2023), o presente sistema de certificação de habilidades linguísticas é composto por quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. No nível Intermediário, o examinando é capaz de produzir textos escritos sobre diferentes temas, mas ainda apresenta limitações em reconhecê-los como pertencentes a determinados gêneros discursivos, além de problemas de compreensão e recontextualização. O nível Intermediário Superior permite a produção de textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, embora nem sempre de forma adequada, apresentando problemas de clareza, coesão e/ou inadequações.

Por sua vez, o nível Avançado exige do examinando a habilidade de produzir textos escritos claros e coesos, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. Além disso, apresenta compreensão eficiente e é capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura. O nível Avançado Superior é destinado ao examinando que apresenta um desempenho ainda mais avançado, demonstrando a habilidade de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente.

O CEFR é o guia mais conhecido e internacionalmente utilizado para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, por meio de uma abordagem centrada na ação em situações reais de uso da língua. Como resultado, a maioria dos testes de proficiência se baseia na Escala CEFR para atribuir notas e nivelar os participantes, que é composta por seis níveis comuns de referência para três tipos de usuários da língua: o usuário básico ou iniciante (A1 e A2), o usuário independente (B1 e B2) e o usuário proficiente (C1 e C2). Cada um dos seis níveis é definido em termos das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, expressão oral, compreensão de leitura e expressão escrita, e possui um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas do aluno em cada uma dessas áreas.

A escala CEFR estabelece um conjunto de descritores detalhados com as habilidades linguísticas dos aprendizes em cada um dos seis níveis de proficiência linguística. Cada descritor é definido com base no que os aprendizes são capazes de fazer em termos de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, por consequência, testes que utilizam essa escala. Testes como TOEFL, TOEIC e EF SET utilizam o CEFR.

A Escala CEFR é amplamente utilizada por escolas, universidades e empresas em toda a Europa e em outras partes do mundo para avaliar a proficiência em línguas adicionais, certificar a competência linguística dos professores de línguas e avaliar as habilidades linguísticas dos candidatos a empregos que exigem proficiência em línguas adicionais. No entanto, de acordo com o site do EFSET¹², muitos educadores inicialmente criticaram o CEFR devido à amplitude de seus níveis. Cada um dos seis níveis compreende uma ampla gama de habilidades e competências. Um estudante que acabou de alcançar o nível B1 está bastante distante de um estudante que quase, mas ainda não dominou todas as habilidades do nível B2, mas ambos os alunos seriam definidos como estando no nível B1. Do ponto de vista prático, os professores são obrigados a dividir cada um dos seis níveis e subníveis menores para planejar lições e avaliações.

Alderson (2007) é um dos pesquisadores que critica o CEFR, argumentando que sua abordagem é baseada em uma visão ampla demais dos níveis de proficiência linguística, o que dificulta a avaliação precisa do nível de habilidade de um aluno. Ele também destaca que o CEFR é frequentemente interpretado de maneiras diferentes por diferentes usuários, o que pode levar a inconsistências na avaliação e no ensino de línguas adicionais. O autor enfatiza ainda a necessidade de mais pesquisas para melhorar a aplicação do CEFR e aumentar sua validade e confiabilidade como uma ferramenta de avaliação de línguas.

¹² Disponível em: <https://www.efset.org/cefr/#nav-7>. Último acesso em 07/05/2023.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta dissertação consistiu em uma pesquisa qualitativa, utilizando como amostra o teste de proficiência EF SET 50.

Foram empregados métodos de análise fundamentados em uma perspectiva de gêneros textuais, a qual possibilitou a compreensão da dinâmica sociolinguística por meio da análise textual. A seleção do corpus consistiu de textos e tarefas extraídos do EF SET 50, disponibilizado pelo site da EF, com enfoque na seção de compreensão escrita. A análise dos dados obtidos utilizou-se da proposta de Swales (2004) para os gêneros textuais. Retomo aqui os objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Analisar a autenticidade e a praticidade do EF SET 50 tendo como foco a área corporativa. Para alcançar o objetivo geral, foram delineados dois objetivos específicos:

1. Verificar a autenticidade da seção de leitura do teste, tanto em termos dos textos apresentados quanto das tarefas.

2. Investigar a praticidade do EF SET 50 em termos dos movimentos retóricos e das condições gerais para realização do teste. A partir dos objetivos, apresento as questões norteadoras:

1. Qual o grau de autenticidade da seção de compreensão em leitura do Ef SET?

1.1 Os textos utilizados no EF SET 50 são autênticos?

1.2 O gêneros presentes no teste são próprios do mundo corporativo?

1.3 As tarefas de compreensão de leitura podem ser consideradas autênticas, isto é, se assemelham ao tipo de busca de informação que um leitor dos gêneros em questão faria no mundo corporativo?

1.4 Que tipos de questões de compreensão leitora são apresentadas no exame?

2. O EF SET 50 pode ser considerado um teste prático?

2.1 Os movimentos retóricos presentes no EF SET caracterizam o teste como prático?

2.2 As condições gerais do teste apontam para um grau de praticidade?

Para responder às perguntas de pesquisa, foram selecionados os documentos que compuseram o corpus textual: o EF EPI (2022), o EF Report (2014)

e uma amostra do EF SET 50 com textos que apresentam características (como número de palavras e de questões) B1.

Na amostra do teste foram analisados os movimentos retóricos a fim de compreender melhor sua organização e estrutura. Após relacionar os movimentos retóricos do teste com a praticidade do formato da prova, analiso os gêneros textuais utilizados na parte escrita, assim como os tipos de questão que estão presentes na amostra do EFSET 50 a fim de avaliar a autenticidade do teste.

4.1 GERAÇÃO DE DADOS

Com o propósito de realizar a avaliação, utilizei meu computador portátil equipado com o sistema operacional Windows 11, o qual se caracteriza por sua boa imunidade a travamentos e sua estabilidade, proporcionando assim uma experiência satisfatória durante a execução de provas online. Em relação ao EF SET 50, ressalta-se que o requisito de login ocorre no final do exame, imediatamente antes da exibição dos resultados.

Figura 2: Página de login após o término do teste

You're almost there...

Your English certificate
This name will appear on your EF SET certificate.

*First name

*Last name

Your results
Where should we send a copy of your results?

*Email

Mobile phone (optional)

Improve your English
Would you like us to send you information about our English courses?

*Preferred learning method

Help our research
We use these details anonymously to research English proficiency

*Year of birth (YYYY)

*Where do you live?
Brazil

*City

*Gender

* Yes, I (or my legal guardian) have read and understood how EF processes my personal data as set out in the [Privacy Policy](#).

View results

Fonte: EF SET 50

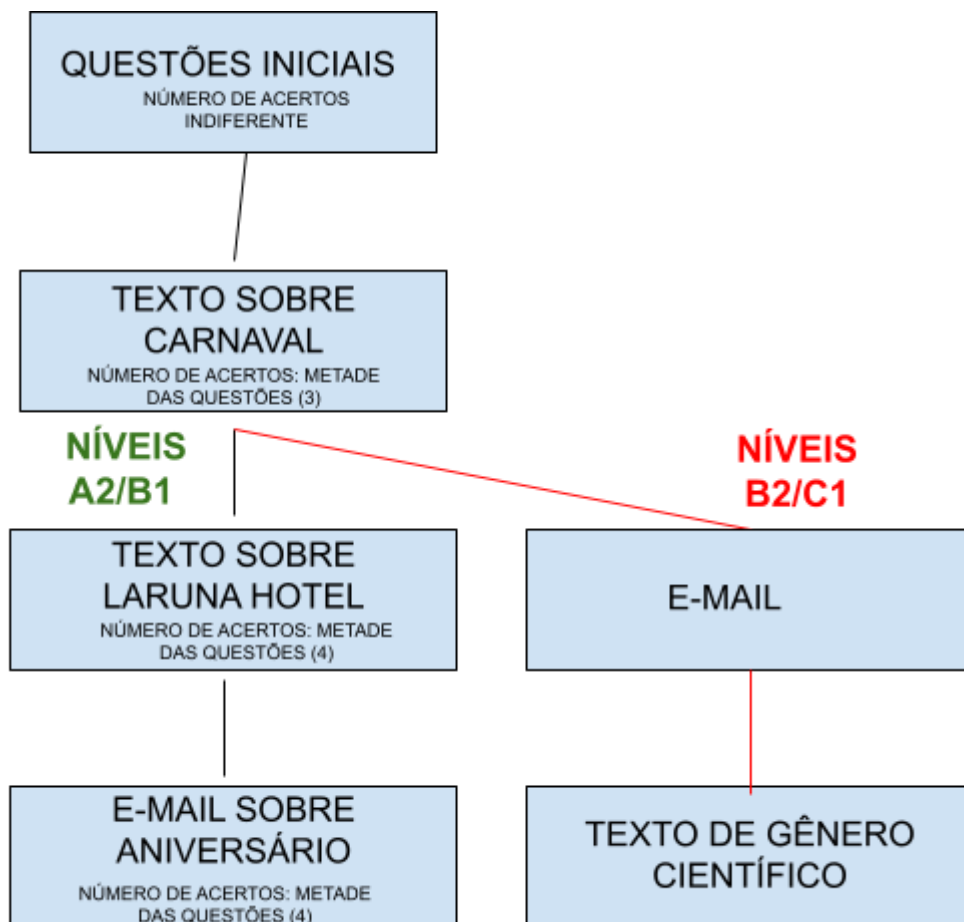
A amostra do teste foi realizada a partir de uma tentativa de alcançar o nível B1. Para tal objetivo, o exame foi repetido várias vezes, considerando que as respostas divergem de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Em média, obteve-se aproximadamente três questões corretas por texto e de quatro a cinco questões corretas em cada trecho de áudio, a fim de atingir esse nível de proficiência. É importante ressaltar que é possível alcançar a média B1 ao realizar o exame acertando questões diferentes. No entanto, um desafio que se apresenta consiste em evitar respostas discrepantes entre as duas partes do teste, como

acertar todas as questões de compreensão oral e falhar em todas as questões de compreensão escrita. Em tal caso específico, o sistema não concede um certificado, pois tal desempenho é interpretado como um erro.

Portanto, manter uma média de acertos foi fundamental para conseguir a amostra pretendida. Um exemplo adicional seria o seguinte: se eu acertar um número maior de questões na parte escrita e for capaz de analisar textos mais desafiadores, mas apresentar dificuldades ao responder perguntas de compreensão oral, isso pode levar o sistema de teste a interpretar isso como um mau funcionamento ou indicar que meu nível de proficiência não é definido. Isso ocorre porque as habilidades demonstradas mostraram uma diferença significativa, não correspondendo à realidade de maneira consistente.

Devido aos fatores relatados acima, a amostra que foi retirada para essa análise começa com seis perguntas sendo expostas sem nenhum texto. Nessa parte, o número de respostas certas é irrelevante, pois o primeiro texto não parece mudar conforme a quantidade de acertos. Porém após o primeiro texto, neste caso, sobre o carnaval, o número de acertos e a dificuldade das questões alteram o texto consecutivo. Acertando 3 questões de 6, você é encaminhado para o texto da amostra analisada do teste, o Laruna Hotel. Após concluir a leitura do texto desse texto, e acertar em média de quatro de oito questões, o usuário é direcionado para um e-mail sobre uma festa de aniversário. No caso de um desempenho ainda mais satisfatório no segundo texto, em vez de receber um e-mail sobre a festa, o usuário terá acesso a um artigo científico, o que pode ser indicativo de um nível avançado de compreensão em língua inglesa, como ilustrado na figura.

Figura 3: Variáveis da compreensão escrita do EF SET 50



Fonte: elaborado pela autora

4.2 EF SET: DESCRIÇÃO DO TESTE

Nesta seção o EF SET será descrito conforme os documentos oficiais do exame, que seja o relatório oficial da EF Education First (2014) e o EF EPI (2022)

O EF SET que é um teste relativamente novo e que possui duas versões distintas: o EF SET 15 (teste gratuito de 15 minutos) e o EF SET 50 (teste gratuito de 50 minutos). Além da gratuidade, a EF (2014) o descreve como menos burocrático e com maior praticidade, podendo ser feito a qualquer hora do dia pelo computador sem tanto controle quanto o TOEIC, IELTS ou TOEFL, por exemplo.

O EF SET é um teste padronizado da língua inglesa projetado para falantes não nativos de inglês. É um dos produtos da EF Education First, uma empresa global de treinamento de idiomas. Além do EF SET, a EF possui planos de aulas particulares e em pequenos grupos, com foco em inglês corporativo, inglês para viagens e também inglês geral. A empresa é também responsável pela realização

do Índice de proficiência EF, que será descrito com mais detalhes na próxima seção. Além disso, eles possuem preparatórios para os exames de proficiência TOEFL e TOEIC. Curiosamente, eles não possuem preparatório para o EF SET, que é da mesma empresa.

De acordo com EF SET (2014) ,

O EF SET é um teste padronizado de habilidades de escuta e leitura com pontuação objetiva. Ele é projetado para classificar os desempenhos de leitura e audição dos examinandos no teste em um dos 6 níveis estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR), um conjunto de diretrizes comuns que descrevem as proficiências esperadas dos aprendizes de idiomas em 6 níveis distintos, como indicado na tabela abaixo. Além disso, as pontuações combinadas de leitura e audição dos participantes do teste EF SET PLUS são classificadas por uma escala EF interna de 1 a 100.

O EF SET é administrado como um teste adaptativo, usando um modelo de entrega conhecido como Computer Adaptive Multi-Stage Testing [ca-MST]. Isso significa que, à medida que os examinandos demonstram seus níveis de compreensão de leitura e audição em tempo real, o conteúdo do teste é ajustado para medir com a maior precisão possível o nível empírico de compreensão de inglês dos examinandos. (EF SET, 2014)

De acordo com o site da empresa, a avaliação é gratuita para qualquer pessoa que tenha acesso a um computador Windows ou Mac OS, tablet ou smartphone e uma conexão confiável à Internet. A avaliação padronizada tem a duração de 50 minutos e avalia apenas as habilidades de audição e leitura, projetada para classificar o desempenho dos examinandos em ambos os aspectos em um dos 6 níveis definidos pelo CEFR: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. O site EF SET afirma que seu teste é o único que mede de forma confiável todos os níveis de habilidade, do iniciante ao proficiente, em alinhamento com o CEFR. O teste consiste em duas seções: a primeira seção avalia a compreensão escrita e a segunda seção avalia a compreensão oral. Cada seção é composta por uma média de 15 questões e tem duração de 25 minutos.

O construto do EF SET 50 é definido como "habilidades de fala, audição, leitura e escrita com ênfase no uso fluente e preciso do inglês como ferramenta de comunicação em vez de um campo de estudo" (EF SET, 2014, pg.9), abrangendo aspectos tais como gramática adequada, vocabulário, léxico, pronúncia e ortografia correta.

Nesse contexto, segundo a interpretação das habilidades integradas do examinado, o relatório cita aspectos tidos como cruciais de seu construto:

- aferir os níveis dos alunos de maneira transparente e compreensível para a administração, professores e alunos;
- apontar de forma clara o progresso do aluno e as metas a serem perseguidas no futuro;
- estar em consonância com a terminologia empregada para descrever as expectativas dos níveis indicados e faixa de níveis;
- correlacionar-se com padrões internacionais, descrições e outros exames externos;
- conferir validade aos certificados que comprovam o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos.

Sobre seu conteúdo, o relatório EFSET de 2014 explicita que as TLU, ou domínios de uso da língua alvo, no caso, a língua inglesa, são fundamentais para avaliar as habilidades linguísticas dos participantes em contextos específicos de uso da língua inglesa. O documento lista as seguintes categorias: "*General English Adults*", "*Kids*", "*Primary and Secondary School (K-12)*", "*Higher Education*" e "*Professional*". Para cada categoria, o relatório lista os TLU específicos que são relevantes para os participantes em diferentes contextos, desde interações informais em ambientes sociais (como pedir comida por telefone ou escrever uma mensagem para um amigo) e profissionais até apresentações acadêmicas e negociações de negócios em inglês.

Quadro 1: Diferentes domínios de uso da língua-alvo pelos participantes do EF SET

Category	Target Language Use Domain	Lang	B2C	B2B	B2S	E1 Kids	E1 Smt
General English Adults	• Informal interactions with other users of English in social and professional settings	•	•	•	•		•
Primary and Secondary School (K-12)	• Informal social interactions with other users of English in preparation for long-term personal, academic and career goals.				•	•	
Higher Education	• Undergraduate and graduate academic research, presentations, seminars and other academic endeavors.	•			•		
Professional	• Business negotiations, meetings, international conferences and other professional interactions in English			•			•

Fonte: *EF Education First* (2014 pg.14)

O EFSET utiliza tarefas de avaliação que são projetadas para permitir que os participantes demonstrem suas habilidades linguísticas em relação a esses diferentes domínios de uso da língua-alvo. Portanto, a correspondência entre as TLU e o quadro CEFR ajuda a garantir que as habilidades dos participantes sejam avaliadas de maneira relevante e significativa para suas necessidades específicas de comunicação em inglês.

Sobre o modelo da avaliação, o teste é adaptativo e utiliza a TRI, os níveis das perguntas mudam em tempo real, conforme os participantes do teste demonstram sua habilidade. Se um candidato responder corretamente a todas as perguntas da primeira seção de leitura, que estão definidas no ponto médio do nível B1- CEFR, as perguntas da segunda seção serão fornecidas em um nível mais alto do CEFR. Da mesma forma, se um candidato responde incorretamente a todas as perguntas da primeira seção de leitura, o segundo conjunto de perguntas será fornecido em um nível inferior. Esse ajuste continua durante toda a avaliação, permitindo medir a capacidade de um candidato com a maior precisão possível. No final da avaliação, essas pontuações são combinadas e colocadas na escala EF de

1 a 100, e uma nota geral final e um certificado de nível CEFR são fornecidos instantaneamente aos alunos.

O documento brevemente descreve as características que são esperadas em cada nível da escala CEFR.

Quadro 2: Quadro CEFR

Type of Language User	Level	Code	Description
Basic	Beginner	A1	Understands familiar everyday words, expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type
	Elementary	A2	Understands sentences and frequently used expressions (e.g. personal and family information, shopping, local geography, employment)
Independent	Intermediate	B1	Understand the main points of clear, standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.
	Upper intermediate	B2	Understands the main ideas of complex text or speech on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation
Proficient	Advanced	C1	Understands a wide range of demanding, longer texts, and recognises implicit or nuanced meanings
	Proficient	C2	Understands with ease virtually every form of material read, including abstract or linguistically complex text such as manuals, specialised articles and literary works, and any kind of spoken language, including live broadcasts delivered at native speed

*Standard Setting Study
Report July 2014*

Fonte: *EF Education First* (2014 pg.3)

O nível A1 representa o conhecimento mais básico, indicando que a pessoa tem uma compreensão limitada da língua, entendendo vocabulário do cotidiano e expressões básicas relacionadas a questões concretas. O nível A2 significa que a pessoa é capaz de se comunicar em situações cotidianas frequentes, mas ainda com um vocabulário limitado. O nível B1 é o primeiro nível intermediário, indicando que a pessoa é capaz de lidar com situações mais complexas, como uma conversa mais detalhada, escrever um e-mail simples e compreender textos simples. O nível B2 é o segundo nível intermediário, indicando que a pessoa é capaz de se comunicar efetivamente em situações mais exigentes, como um debate sobre um

assunto específico, escrever textos mais complexos e compreender textos mais longos e elaborados. O nível C1 é o nível avançado, indicando que a pessoa é capaz de se comunicar com fluência e precisão em situações complexas, como uma discussão acadêmica ou um discurso formal, e compreender textos complexos em diferentes áreas de conhecimento. O nível C2 é o mais alto, indicando que a pessoa é capaz de se comunicar com facilidade e precisão em todas as situações, compreender textos complexos e abstratos e se expressar de maneira sofisticada e precisa.

Sobre a engenharia do teste, a elaboração inicial das diferenças na complexidade do conteúdo da compreensão escrita conforme a TRI inclui fatores como: os materiais de estímulo, a quantidade de texto em um determinado período de tempo, o aumento da complexidade da sintaxe e do vocabulário, além do continuum tópico que se estendia do concreto ao abstrato e do familiar ao não familiar. Também foram considerados a distância entre a referência direta no estímulo e a chave, bem como a proximidade dos distratores.

É importante considerar essa distância mencionada entre a referência (estímulo apresentado) e a chave (resposta correta) que o participante deve selecionar. Isso pode ser importante, por exemplo, para avaliar a capacidade de um indivíduo em realizar comparações entre opções de respostas. Quanto maior a distância entre a referência e a chave, mais difícil será a tarefa. Além disso, é importante considerar a proximidade dos distratores, ou seja, outros estímulos apresentados que não são a resposta correta. A presença de distratores próximos à referência pode tornar a tarefa mais difícil, pois exige maior atenção e discriminação visual para selecionar a resposta correta. Esses fatores estão no quadro 3:

Quadro 3: Alavancas de dificuldade em tarefas de avaliação de leitura e audição

Difficulty levers in assessment tasks for reading and listening

READING	LISTENING
Stimulus materials	Stimulus materials
Amount of text in fixed time	Length of aural stimulus
Increasing complexity of syntax	Increasing complexity of syntax
Increasing breadth and complexity of vocab	Increasing breadth and complexity of vocab
Concrete to abstract topical continuum	Concrete to abstract topical continuum
Familiar to unfamiliar topical continuum	Familiar to unfamiliar topical continuum
	Number and accents of speakers
Questions:	Questions:
Distance from direct reference in stimulus to key	Distance from direct reference in stimulus to key
Closeness of the distractors	Closeness of the distractors

Fonte: *EF Education First* (2014 pg.26)

"Difficulty levers" em português pode ser traduzido como "alavancas de dificuldade". No contexto de "*assessment tasks for reading*", no quadro 3, podemos entender que se trata dos elementos presentes em uma atividade de avaliação de leitura que podem ser ajustados para aumentar ou diminuir o nível de dificuldade. Essas alavancas podem incluir o nível de vocabulário utilizado no texto, a complexidade sintática, o tamanho dos parágrafos, o grau de inferência necessário para responder às questões, entre outros fatores. O ajuste desses elementos é importante para garantir que a atividade de avaliação esteja alinhada com o nível de proficiência dos alunos e permita uma avaliação justa e precisa de suas habilidades de leitura.

Os quadros 4 e 5 demonstram como as passagens e as questões são organizadas a partir do TRI. Nas figuras mais gerais das duas grandes habilidades utilizadas pelos testes, compreensão oral e compreensão escrita, podemos ver as opções que o teste oferece segundo o quadro 4:

Quadro 4: Quadro de itens de compreensão escrita

READING

A1	A2	B1	B2	C1
SINGLE PASSAGE/MULTIPLE CHOICE OR MULTIPLE OPTION QUESTIONS WITH COMPLETION B2/C1				
100 words	150-200 words	350 words	450-500 words	450-600 words
4 questions	5 questions	6 questions	6 questions + COMP	8 questions + 2 COMP
TWO PAIRED SHORT PASSAGES + 6 FIXED FORMAT QUESTIONS				
50 word each pssg	100 word each pssg	150 words each pssg	150-200 words each pssg	150-200 words each pssg
4 statements/fixed choices	6 statements/4 fixed choices	6 statements/4 fixed choices	6 statements/4 fixed choices	6 statements/4 fixed choices

Fonte: *EF Education First* (2014 p.26)

A partir desse entendimento inicial, os textos da compreensão escrita, como podemos ver no quadro 4, podem variar entre 100 e 600 palavras na primeira parte, e de 50 a 200 palavras nos dois textos subsequentes. A diferença entre os textos, além do número de palavras, está no formato das questões que os acompanham. No primeiro texto, elas mudam dependendo da seleção TRI que o candidato performa, podendo variar entre 4 questões para participantes desempenhando uma performance A1 e 8 questões + 2 extras para performances C2. Os tipos de questão, segundo o quadro, também podem variar entre questões de múltipla escolha (M/C) ou de múltipla opção (M/O). As siglas "M/C" e "M/O" são frequentemente empregadas em contextos de avaliação e pesquisa acadêmica para se referir a duas categorias distintas de questões de múltipla escolha. A primeira, "M/C", diz respeito a questões que oferecem diversas alternativas de resposta, dentre as quais apenas uma é correta. Por outro lado, a modalidade "M/O" apresenta questões que oferecem diversas alternativas de resposta, dentre as quais mais de uma pode ser considerada correta.

Quadro 5: Quadro de itens de compreensão oral

LISTENING

A1	A2	B1	B2	C1
MONOLOGUE + M/C OR M/O QUESTIONS + COMP AT B2/C1				
100 words	60 "	60'	90"	240"
	4 M/C questions	4 M/O questions	4 M/O questions + COMP	5 questions + 1 COMP
DIALOGUE WITH MULTIPLE CHOICE				
60 "	60 "	120"	180"	180"
4 M/C questions	7 M/C questions	4 M/O questions	4 M/O questions + 1 COMP	6 FF questions
SPEAKER MATCH seconds by speakers by matches by choices				
90" seconds/4 of 5	120 seconds/4 of 5	180 seconds/5 of 6	220 seconds/5 of 6	400 seconds/5 of 6 x 2

Fonte: *EF Education First* (2014 pg.27)

A elaboração inicial das diferenças na complexidade do conteúdo da compreensão oral conforme a TRI inclui fatores como: materiais de estímulo, comprimento do estímulo auditivo (áudio), aumento da complexidade da sintaxe, aumento da amplitude e complexidade do vocabulário, continuum tópico concreto a abstracto, continuum tópico familiar a não familiar, número e sotaques dos falantes, distância da referência direta no estímulo para a chave e proximidade dos distratores.

A partir do quadro 5, podemos observar que o primeiro estímulo auditivo é um monólogo, que varia de 60 a 240 segundos entre os níveis A2 a C1, considerando que o nível A1 possui instrução por escrito contendo 100 palavras. Os tipos de questão também podem variar entre questões de múltipla escolha (M/C), de múltipla opção (M/O) ou de formato fixo (F/F).

No segundo áudio os participantes são convidados a ouvir um diálogo, que varia entre 60 segundos no nível A1 até 180 segundos no nível C1, todos com o mesmo tipo de questão, de relacionar quem fala no áudio com as questões propostas. Vale ressaltar, porém, que atualmente a parte de compreensão escrita possui dois diálogos e não apresenta essa última categoria.

O EF SET (EF, 2014) se baseia no Common Principles of Academic Scope and Sequence (COMPASS), um modelo das expectativas de proficiência em cada nível, que mapeia declarações "*can do*" de escala macro e micro para cada nível do CEFR, conectando funções linguísticas associadas, gramática, vocabulário, tópicos, temas e configurações apropriadas para cada nível.

No trecho de um dos modelos de tarefas gramaticais do EF SET, apresentado abaixo no quadro 6, é possível observar a especificação do conhecimento declarativo esperado do candidato, a complexidade contextual dos materiais de estímulo e as demandas cognitivas das questões. O trecho abrange um tipo de tarefa com perguntas de múltipla escolha, no nível A1. É importante lembrar que o design da tarefa é alterado à medida que o nível de dificuldade aumenta, ou seja, o conteúdo não é invariável em toda a escala, mas varia intencionalmente de acordo com o objetivo de medição pretendido. Dessa forma, a dificuldade é "projetada" desde o início, considerando que o conhecimento e as habilidades dos candidatos variam sistematicamente em termos de complexidade de vocabulário e gramática, volume de leitura, tópico e situação.

Quadro 6: Modelo de habilidades nível A1

**TASK MODEL GRAMMAR: NO REPETITION ACROSS TABLES—
EACH NEW TABLE SUBSUMES THE TABLE BEFORE OR TASK TYPES CHANGE**
Reading at A1

Action/Skills: Simple	Definitions
Comprehend	Decode task directions and task/item texts sufficiently to choose correct response at lowest level 30% of the time; mid-level 60% of the time; A1/A2 level 80% of the time
Compare	Brief signs/posters to gist/appropriate context; one brief passage to a second on same topic
Evaluate	Location of information in passage[s]; correctness of each of 4 options as answer to question; connections between posters/signs and statements,
Classify	Statement as "found in passage 1," "found in passage 2," "Found in both passages", statement as not a match to any poster/sign
Choose	Correct option

Fonte: *EF Education First* (2014 pg.30)

De acordo com o Quadro 6, há cinco seções distintas: compreensão, comparação, avaliação, classificação e escolha. Cada uma dessas habilidades requer conhecimentos específicos.

Para a habilidade de Compreensão, é necessário decodificar as instruções e textos das tarefas o suficiente para selecionar a resposta correta com uma taxa de sucesso de 30% no nível mais básico, 60% no nível intermediário e 80% nos níveis A1/A2. Na habilidade de Comparação, deve-se comparar sinais/cartazes breves com o contexto apropriado e uma passagem breve com outra sobre o mesmo tópico. Na habilidade de Avaliação, é preciso localizar a informação na(s) passagem(ns) e verificar a correção de cada uma das 4 opções como resposta à pergunta, além de identificar as conexões entre os cartazes/sinais e as declarações. Para a habilidade de Classificação, deve-se identificar a declaração como "encontrada na passagem 1", "encontrada na passagem 2", "encontrada em ambas as passagens" ou declarar que a declaração não corresponde a nenhum cartaz/sinal. E, finalmente, na habilidade de Escolha, é necessário escolher a opção correta.

O EF SET é utilizado para a realização anual do Índice de proficiência em Inglês da EF, também conhecido como EF EPI. O índice foi criado em 2011 com o objetivo de medir de forma padronizada a proficiência em inglês entre adultos, permitindo comparações entre países e ao longo do tempo. Este índice tende a ser aceito como um indicador de proficiência de um país em língua inglesa. Entretanto, o próprio site do Índice informa que o conjunto de indivíduos testados neste índice é selecionado automaticamente e pode não ser completamente representativo da população em geral. Apenas aqueles que desejam aprender inglês ou que têm interesse em avaliar suas habilidades no idioma participam desses testes. Isso pode levar a distorções nas pontuações, resultando em valores mais altos ou mais baixos do que os esperados para a população em geral.

O índice (EF, 2022) indica que o número mínimo de participantes em um país para que este seja incluído no estudo foi estabelecido em 400, embora muitos países tenham apresentado um número muito superior. O texto sugere que a quantidade de participantes incluídos no estudo não foi calculada com base em uma porcentagem da população de cada país. Além disso, não houve seleção de participantes com base em critérios como idade, renda, educação, região, entre outros. Desse modo, a amostra não representa adequadamente a população de

cada país incluído na análise. Como já mencionado, os resultados deste índice não se mostram estatisticamente válidos.

Villas Boas (2015) menciona que no relatório do índice há uma ausência de comentários acerca da metodologia utilizada para calcular o Índice e como isso pode afetar a confiabilidade dos resultados. A pesquisadora destaca a importância de encarar os resultados com cautela, examinando meticulosamente a metodologia do estudo, especialmente aspectos como a amostragem, a administração e o conteúdo do teste, entre outros. Além disso, como já descrito acima, Villas Boas argumenta que o índice é fundamentado em testes realizados online por participantes voluntários. São pessoas interessadas em aprender inglês ou avaliar sua proficiência no idioma, o que exclui uma grande parcela da população de qualquer país e tende a distorcer os resultados de maneira significativa. Além disso, alguns países possuem uma cultura mais forte em relação à realização de testes padronizados do que outros. Em nações em que há uma grande ênfase em testes desse tipo, os indivíduos podem estar mais propensos a realizar o EFSET para avaliar sua proficiência em inglês, enquanto em outros países as pessoas podem fazê-lo apenas quando solicitadas por seus empregadores, por exemplo.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a engenharia do teste, com foco nos movimentos retóricos e nos diferentes tipos de questões encontradas na amostra. Ao explorar esses elementos, busca-se proporcionar uma visão mais abrangente e detalhada do processo de construção do teste. A análise dos movimentos retóricos presentes nas questões permite identificar as estratégias utilizadas para comunicar informações, argumentar ou persuadir. Além disso, a investigação dos tipos de questões utilizadas na amostra auxilia na compreensão das diferentes abordagens de avaliação, como questões de múltipla escolha, questões discursivas ou práticas. Ao compreender a engenharia do teste em relação a esses aspectos, é possível obter uma apreciação mais completa do seu desenho e das implicações para a avaliação das habilidades linguísticas.

Como exposto na seção de metodologia, para fins deste trabalho, a análise é feita baseada no nível que profissionais do meio corporativo precisam ter para conseguir se sobressair no trabalho segundo uma AN feita previamente, que é B1. Para conseguir uma amostra do teste coerente com esse nível, foram seguidas as descrições de como cada resposta influenciava a TRI, de forma a conseguir os textos utilizados no nível B1, assim como a execução do teste diversas vezes durante os últimos dois anos para conseguir calibrar as respostas para a geração de dados.

5.1 OS MOVIMENTOS RETÓRICOS E A PRATICIDADE DO EF SET

A prova como um todo pode ser considerada um macro-gênero, composto por diversos outros gêneros distintos tanto na parte de compreensão escrita quanto na parte de compreensão oral. Dessa forma, é importante utilizar a perspectiva dos movimentos retóricos para analisar a prova como um todo, já que cada gênero possui suas próprias estratégias argumentativas e linguísticas. Ao aplicar essa perspectiva, é possível compreender melhor como cada parte da prova contribui para a construção do sentido global e como as diferentes estratégias retóricas são utilizadas para guiar o participante.

Os movimentos retóricos, segundo os autores Martin e Matthiessen (2012) e Swales (1990; 2004), são estruturas discursivas identificadas em diferentes tipos de textos, como artigos científicos, teses e dissertações. Eles se referem às seções do texto que podem ser identificadas em termos de sua função e posição dentro do texto, e são usados pelos escritores para construir argumentos persuasivos em um determinado campo disciplinar. Dubois (2021) destaca que a identificação dos movimentos retóricos é uma técnica importante para a análise de textos acadêmicos, e essa habilidade pode ser útil também para a análise de outros tipos de textos, incluindo os encontrados em testes de proficiência. Ao compreender a organização textual e a construção do argumento do autor, é possível desenvolver uma habilidade maior de interpretação de textos e, conseqüentemente, melhorar a compreensão e produção escrita em língua adicional, habilidades essenciais para a realização de testes de proficiência.

Os movimentos retóricos neste estudo referem-se ao formato do teste e à quantidade de informações que o candidato possui no decorrer da prova, entre outros aspectos. Um teste prático e eficiente deve ser projetado de forma a minimizar a carga administrativa e maximizar a precisão dos resultados. De acordo com Dubois (2021), a retórica pode ser vista como um conjunto de movimentos que os escritores fazem em relação aos seus leitores, a fim de alcançar um determinado objetivo comunicativo. Em relação à ideia apresentada anteriormente sobre a praticidade de um teste padronizado, podemos identificar alguns movimentos retóricos que podem ser relevantes, como exemplificação (um teste pode ilustrar sua argumentação sobre alguma questão com exemplos concretos de respostas) e definição (o teste pode usar definições claras e precisas para explicar o que quer nas questões. Isso pode ajudar o leitor a entender melhor os critérios que devem ser considerados ao selecionar uma resposta).

Sobre a organização retórica do teste, com base nas ideias apresentadas por Martin e Matthiessen (2012) e Swales (1990; 2004), e pelo uso de Dubois (2021) em análise de testes, podemos perceber 11 movimentos retóricos, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 7: os movimentos retóricos do EF SET 50

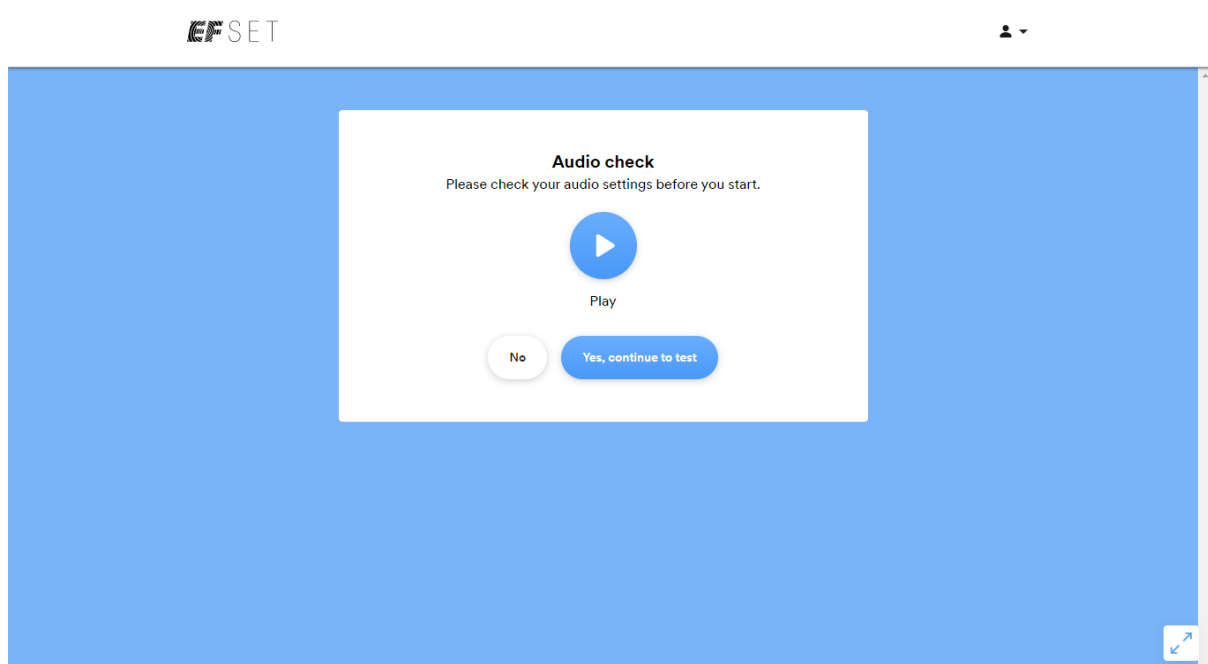
Movimentos retóricos do EF SET

1	Página inicial do teste
2	Instruções iniciais sobre a compreensão escrita
3	Comando inicial para as 6 questões iniciais
4	6 questões iniciais de múltipla escolha
5	Comando inicial dos textos-base seguidos pelos textos-base
6	3 textos-base
7	Questões de múltipla escolha sobre os textos-base
8	Instruções iniciais sobre a compreensão oral
9	Comando inicial dos áudios seguidos pelos áudios
10	3 áudios
11	Questões de múltipla escolha sobre os áudios

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseada no quadro de Dubois (2021, pg 80)

A página inicial (movimento retórico 1) é a primeira etapa do EF SET. O objetivo é que o candidato teste o áudio de forma que não haja problemas na hora da compreensão oral. Essa é uma etapa simples que não oferece dificuldades para o participante.

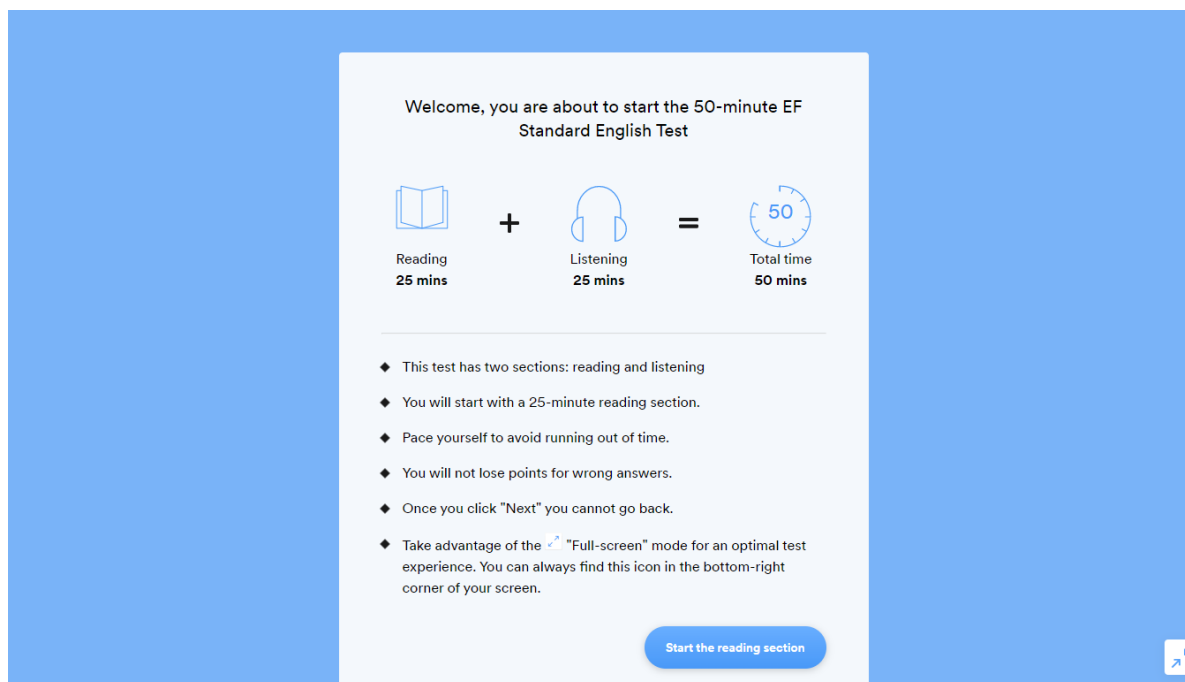
Figura 4: movimento retórico 1 (página inicial)



Fonte: EF SET 50

As instruções iniciais (movimento retórico 2) fornecem orientações gerais escritas sobre como funciona o teste. No rol das orientações fornecidas (Figura 3), pode-se observar a inclusão de recomendações pertinentes à gestão do tempo disponível para a realização da prova, destacando-se o fato de que o candidato não tem a possibilidade de retornar à página anterior após pressionar o botão "next". Além disso, é recomendado o uso da tela cheia a fim de se obter uma visualização mais ampla e clara dos textos e das questões apresentadas, uma vez que cada texto encontra-se acompanhado de questões dispostas ao seu lado, tornando-se necessário rolar a tela para baixo na parte direita (destinada às questões) para acessar todas as tarefas propostas. É um movimento retórico claro, mas que poderia ser melhorado com imagens de exemplos do que está por vir. Esse comando possui muitas informações sem exemplos concretos, o que pode levar o participante a esquecer dos comandos e se confundir na hora de resolver as questões.

Figura 5: movimento retórico 2 (instruções iniciais)



Welcome, you are about to start the 50-minute EF Standard English Test

Reading 25 mins + Listening 25 mins = Total time 50 mins

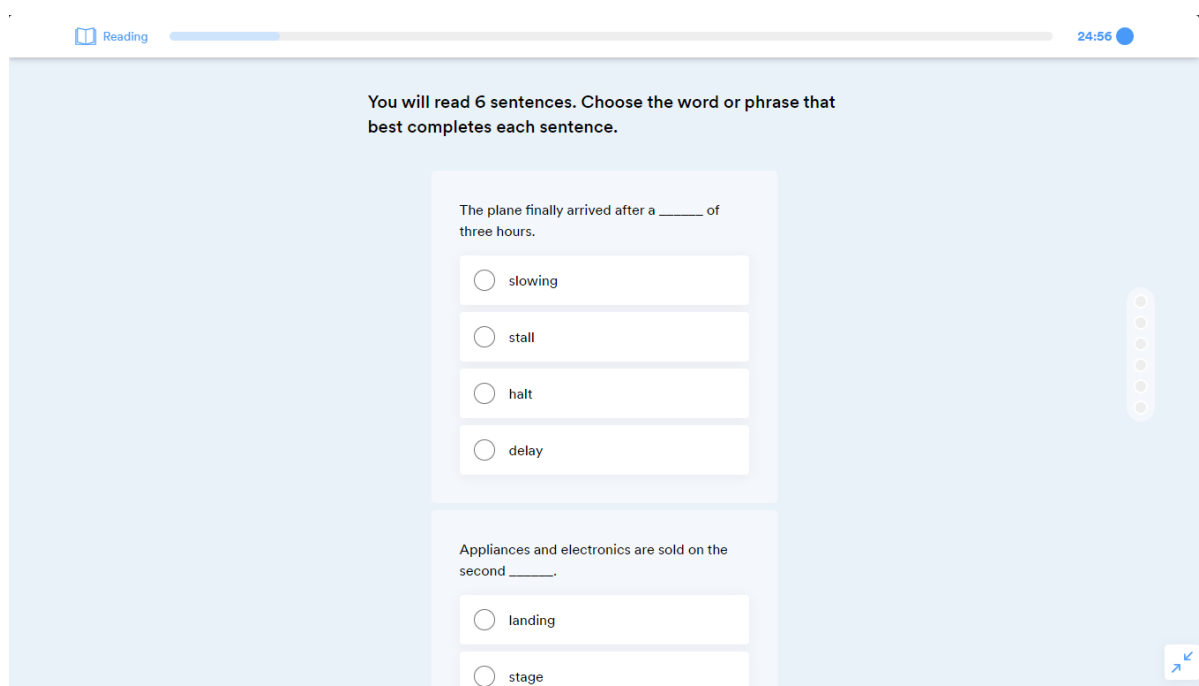
- ◆ This test has two sections: reading and listening
- ◆ You will start with a 25-minute reading section.
- ◆ Pace yourself to avoid running out of time.
- ◆ You will not lose points for wrong answers.
- ◆ Once you click "Next" you cannot go back.
- ◆ Take advantage of the "Full-screen" mode for an optimal test experience. You can always find this icon in the bottom-right corner of your screen.

Start the reading section

Fonte: EF SET 50

Os movimentos 3, 5 e 9, são chamados de comandos iniciais (instruções iniciais), que explicam o que o teste espera dos candidatos em cada parte da prova. Essas instruções iniciais estão presentes antes de cada texto-base e áudio, e têm como propósito orientar os examinandos sobre as ações que são esperadas deles durante o teste. Por exemplo, o primeiro exercício da compreensão escrita tem como instrução inicial o seguinte enunciado: *“You will read 6 sentences. Choose the word or phrase that best completes each sentence.”*

Figura 6: movimento retórico 3 (comando ou instrução inicial) e movimento retórico 4 (questão e suas alternativas)



Fonte: EF SET 50

Além desse tipo de movimento, temos também os que ocorrem depois dos textos, como podemos observar na figura 5. Nela conseguimos ver os comandos iniciais (movimento retórico 5: read the), os textos (movimento retórico 6) e as questões específicas (movimento retórico 7), seguidos pelas suas alternativas. Na figura 7, por exemplo, o comando inicial pede para que o leitor leia ambas passagens e 6 afirmações. O comando é ler e decidir em que passagem ocorre cada afirmação que são apresentadas no movimento 7. Esse comando é claro em todas as questões, o que simplifica o processo de resposta do participante, que não precisa de muito esforço para entender os enunciados.

Figura 7: movimento retórico 5 (comando inicial) e movimentos retóricos 6 (textos) e 7 (questão e suas alternativas)

The screenshot displays the EF SET 50 Reading section. At the top, the EF SET logo and a user profile icon are visible. Below the header, a 'Reading' tab is active, and a progress bar shows the current position. The main content area contains the following text:

Read both passages and the 6 statements. Decide if each statement is supported by:

- Passage A
- Passage B
- Both Passages

Passage A

The Notting Hill Carnival is one of the world's largest street festivals. It is held in the Notting Hill area of West London. Over one million people attend the carnival, which takes place over three days every August. The event started in 1966 as a celebration of Caribbean culture, with people from the West Indies, who had immigrated to London, organizing the festival. Nowadays, the event is very multi-cultural and people from all the

The interface also shows two questions with three answer options each:

The passage explains how the carnival started.

Passage A Passage B Both Passages

The passage says how often the carnival is held.

Passage A Passage B Both Passages

Fonte: EF SET 50

Mesmo oferecendo 11 movimentos retóricos (entre compreensão oral e escrita), se compararmos por exemplo, com o TOEFL ITP, que possui 07 comandos apenas na sua parte de reading conforme Dubois (2021), podemos perceber que os comandos do EF SET são mais objetivos e com menos explicações, apontando para uma maior praticidade. Os comandos iniciais (5 e 9, que abrem as seções de compreensão escrita e de compreensão oral respectivamente), são iguais, só sendo utilizados para demarcar o fim de uma seção e início de outra e enfatizar o que a prova espera que os candidatos façam em cada seção.

A praticidade de um teste depende de vários fatores, incluindo a clareza dos comandos, a estrutura da prova e a familiaridade do candidato com o formato do teste. É importante notar que os comandos do EF SET são objetivos e diretos. Isso pode tornar o teste mais prático para os candidatos, pois não há necessidade de gastar tempo compreendendo instruções complexas. Em relação à sua praticidade, percebe-se que está relacionada também à facilidade de administração.

Considerando os elementos que influenciam a praticidade de um teste padronizado Scaramucci (1997), o EFSET 50 possui uma duração específica de 50 minutos, um número determinado de questões e textos de diferentes níveis de complexidade conforme a TRI, e com a amostra analisada percebe-se que é um

website que funciona de forma rápida e sem maiores contratempos em relação ao seu formato online.

O EFSET 50 é um teste prático, principalmente se compararmos ele com outros testes de proficiência padronizados de larga escala, como o TOEFL, por exemplo. Segundo os movimentos retóricos do teste, conforme Dubois (2021), podemos perceber que a prova é muito mais extensa que o EFSET 50, com exemplos nas questões (que não existem na prova analisada), instruções mais longas e com mais conteúdos, além da parte burocrática para inscrição para o teste, já que o EF SET 50 é gratuito e não precisa ser previamente agendado.

5.2. A COMPREENSÃO ESCRITA DO EF SET

Nesta seção analisarei os gêneros textuais presentes nesta prova analisada, verificarei a autenticidade dos textos e também das tarefas.

O primeiro texto da prova analisada tem Carnavais ao redor do mundo como tema principal. O texto assemelha-se com um texto informativo. O texto informativo¹³ apresenta geralmente diversas características recorrentes. Em primeiro lugar, busca fornecer informações imparciais, embasadas em fatos e evidências verificáveis. Além disso, utiliza uma linguagem clara e acessível, evitando ambiguidades na comunicação das ideias. Sua estrutura tende a ser organizada, seguindo uma sequência que inclui introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao estabelecer uma coerência e coesão entre as ideias apresentadas, o texto procura estabelecer conexões claras entre as informações. A credibilidade é geralmente assegurada pela utilização de fontes confiáveis e verificáveis, como pesquisas científicas e relatórios oficiais. A linguagem empregada tende a ser formal, objetiva e precisa, evitando o uso de coloquialismos ou expressões informais. Além disso, o texto informativo se caracteriza pela ausência de opiniões pessoais, concentrando-se na apresentação imparcial dos fatos. Pode-se também fazer uso de recursos gráficos, como gráficos, tabelas e imagens, para facilitar a compreensão das informações por parte do leitor.

Figura 8: Texto 1 do EF SET 50

¹³ Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/texto-informativo/> Último acesso em: 27 de maio de 2023.

Passage A

The Notting Hill Carnival is one of the world's largest street festivals. It is held in the Notting Hill area of West London. Over one million people attend the carnival, which takes place over three days every August. The event started in 1966 as a celebration of Caribbean culture, with people from the West Indies, who had immigrated to London, organizing the festival. Nowadays, the event is very multi-cultural and people from all the different communities of London come together at the festival. However, the music, costumes, floats and food still have a strong Caribbean influence.

Passage B

The Rio de Janeiro Carnival is the biggest and most famous street festival in the world. It is held annually in the Brazilian city, over six days before the Christian festival of Lent. On each day, over two million people come out on to the streets of Rio to dance and play music. There are competitions between the different samba schools, with each school trying to have the best float, costume and music, as well as to be the best at samba dancing. These days, some of the main events are ticketed and held in stadiums.

Fonte: EF SET 50

O primeiro texto da prova possui duas passagens denominadas passagem A e passagem B em cada uma delas oferece informações sobre diferentes tipos. A primeira passagem descreve o carnaval de Notting Hill, que ocorre em Londres e é conhecido como um dos maiores festivais de rua do mundo. O segundo parágrafo (passagem B) apresenta o carnaval do Rio de Janeiro como um dos mais famosos do mundo. Ambos parágrafos apresentam informações factuais mas bastante básicas, sem uma descrição mais aprofundada sobre as festividades e sem entrar em questões culturais mais densas.

Figura 9: exemplo de passagem 1 + questões do EF SET 50¹⁴

¹⁴ Outras questões referentes à passagem 1 estão no apêndice C.

Reading 23:33

Read both passages and the 6 statements. Decide if each statement is supported by:

- Passage A
- Passage B
- Both Passages

Passage A

The Notting Hill Carnival is one of the world's largest street festivals. It is held in the Notting Hill area of West London. Over one million people attend the carnival, which takes place over three days every August. The event started in 1966 as a celebration of Caribbean culture, with people from the West Indies, who had immigrated to London, organizing the festival. Nowadays, the event is very multi-cultural and people from all the different communities of London come together at the festival. However, the music, costumes, floats and food still have a strong Caribbean influence.

Passage B

The Rio de Janeiro Carnival is the biggest and most famous street festival in the world. It is held annually in the Brazilian city, over six days before the Christian festival of Lent. On each day, over two million people come out on to the streets of Rio to dance and play music. There are competitions between the different samba schools, with each school trying to have the best float, costume and music, as well as to be the best at samba dancing. These days, some of the main events are ticketed and held in stadiums.

The passage explains how the carnival started.

Passage A Passage B Both Passages

The passage says how often the carnival is held.

Passage A Passage B Both Passages

The passage suggests what is available to eat at the carnival.

Passage A Passage B Both Passages

The passage says that people have to pay for parts of the carnival.

Fonte: EF SET 50

Quadro 8: perguntas do texto 1 do EF SET 50

TEXTO 1 - CARNIVAL	
PERGUNTAS	Tipo de questão
The passage explains how carnival started	Pergunta objetiva
The passage says how often the carnival is held	Pergunta objetiva
The passage suggests what is available to eat at the carnival	Pergunta objetiva
The passage says that people have to pay for parts of the carnival	Pergunta objetiva
The passage describes what people see and do at the carnival	Pergunta objetiva
The passage explains where the festival is held	Pergunta objetiva

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas questões do teste

As perguntas do quadro 8 são todas de natureza objetiva (MARCUSCHI, 2009), buscando respostas diretas e claras sobre informações explicitamente apresentadas no texto. Elas abordam aspectos como identificação de pessoas,

objetos, eventos, processos, tempo, modo e localização, com as respostas sendo encontradas exclusivamente dentro do texto. Os candidatos têm apenas 3 opções de resposta, que são induzidas pelas afirmações. É necessário escolher entre “trecho A”, “trecho B” ou “ambos trechos”, o que implica o participante não apenas entender os diferentes contextos das passagens, mas também refletir sobre semelhanças e diferenças para conseguir responder corretamente.

Quanto à autenticidade, a primeira pergunta (quadro 8) solicita a identificação do texto que aborda a origem do carnaval. Essa questão não parece ser autêntica, pois em textos informativos, as pessoas normalmente não buscam informações sobre a história do festival em si. Por outro lado, a segunda pergunta, que questiona a frequência com que o festival ocorre, parece ser mais genuína, uma vez que conhecer a periodicidade do evento pode ser relevante para quem deseja se envolver ou participar dele. Outras questões que atendem a esse critério informativo são a terceira e a quarta, que se referem, respectivamente, aos alimentos disponíveis durante o carnaval e aos custos associados à participação no evento. Essas perguntas estão relacionadas às informações que as pessoas podem procurar ao ler textos informativos. Da mesma forma, as questões 5 e 6, que solicitam a identificação de trechos que descrevem o que as pessoas podem ver durante o carnaval e o local onde o festival ocorre, também podem ser consideradas mais autênticas quando consideramos a busca por informações necessárias para participar de um evento ou para satisfazer curiosidade e interesse especulativo.

Mesmo contendo informações verídicas, o texto 1 não parece ser autêntico (genuíno) porque aparentemente foi feito para essa prova especificamente, já que não possui autor, fonte ou qualquer referência. As questões que o seguem são relativamente relevantes ao contexto do tema carnaval, porém não estão conectadas com temas corporativos. A passagem sobre o Carnaval é um texto descritivo que visa expor um conhecimento novo ao interlocutor, que nesse caso pode ser um adolescente, adulto, ou até mesmo um aluno do ensino fundamental.

Figura 10: Texto 2 do EF SET 50

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rhumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

Fonte: EF SET 50

O segundo texto pode ser relacionado ao gênero texto publicitário, pois apresenta informações sobre um hotel que um leitor pode buscar para considerar a possibilidade de se hospedar no local. Bronckart (1999) argumenta que o texto publicitário é um gênero que tem como finalidade convencer o interlocutor a adotar um comportamento ou a acreditar em uma determinada mensagem, geralmente relacionada a um produto ou serviço. Para ele, o gênero apresenta características específicas em relação a outros gêneros, como o uso de recursos linguísticos e imagéticos para persuadir o receptor.

Dolz & Schneuwly (2004), por sua vez, afirmam que o texto publicitário é um gênero que se baseia na produção de um efeito de convencimento no receptor, e que isso pode ser conseguido por meio da manipulação de elementos linguísticos, gráficos e sonoros. Eles destacam ainda que é um gênero complexo, que envolve não apenas a mensagem publicitária em si, mas também o contexto social em que é produzida e veiculada, incluindo a relação entre o anunciante e o receptor.

Sousa (2017) examina o gênero de textos publicitários, bem como o conceito de multimodalidade nesse contexto. A autora investiga a linguagem persuasiva e apelativa empregada no gênero, ressaltando a sua capacidade de despertar o interesse do público-alvo e convencê-lo a adquirir determinados produtos ou serviços. Além disso, Sousa explora a importância de uma análise abrangente dos elementos linguísticos e visuais presentes nos anúncios, considerando as estratégias retóricas utilizadas para persuadir os consumidores. Ela também destaca o encorajamento da multimodalidade, que envolve a utilização de diversos modos comunicativos, como texto, imagem, cor, som e layout.

O texto sobre o Laruna Hotel é composto por quatro parágrafos, sendo o mais extenso do teste para o nível B1. No primeiro parágrafo, é possível identificar elogios ao hotel, o que é comum no gênero textual de anúncio publicitário. São utilizados vários adjetivos para enfatizar a grandiosidade do lugar, incluindo o número amplo de quartos e uma vista deslumbrante para o oceano. Além disso, são mencionadas atividades disponíveis para os hóspedes. No segundo parágrafo, são mencionados outros esportes não aquáticos, bem como comodidades como uma vila próxima e montanhas que podem ser visitadas. Também é destacada a opção de relaxar no hotel, que oferece uma sala de massagens.

No terceiro parágrafo, é mencionado que o café da manhã é servido ao lado da piscina todas as manhãs. Além disso, é enfatizado que o restaurante oferece almoço e jantar, apesar dos preços mais elevados, mas com uma qualidade que compensa. No último parágrafo, é mencionada a música ao ar livre que ocorre duas vezes por semana após o jantar, juntamente com os estilos musicais e aulas de dança disponíveis para os hóspedes. A frase final destaca que os hóspedes podem desfrutar de um serviço de transporte até o aeroporto. Entretanto, há elementos essenciais de textos publicitários que estão ausentes. O primeiro refere-se à falta de recursos visuais, bastante frequentes em textos deste tipo. O texto também não especifica a localização. Não se sabe em que país o hotel se encontra e nem próximo a qual cidade ele está localizado. Esse tipo de característica poderia oferecer uma maior semelhança a textos autênticos.

Quadro 9: perguntas do texto 2 (LARUNA HOTEL) do EF SET 50

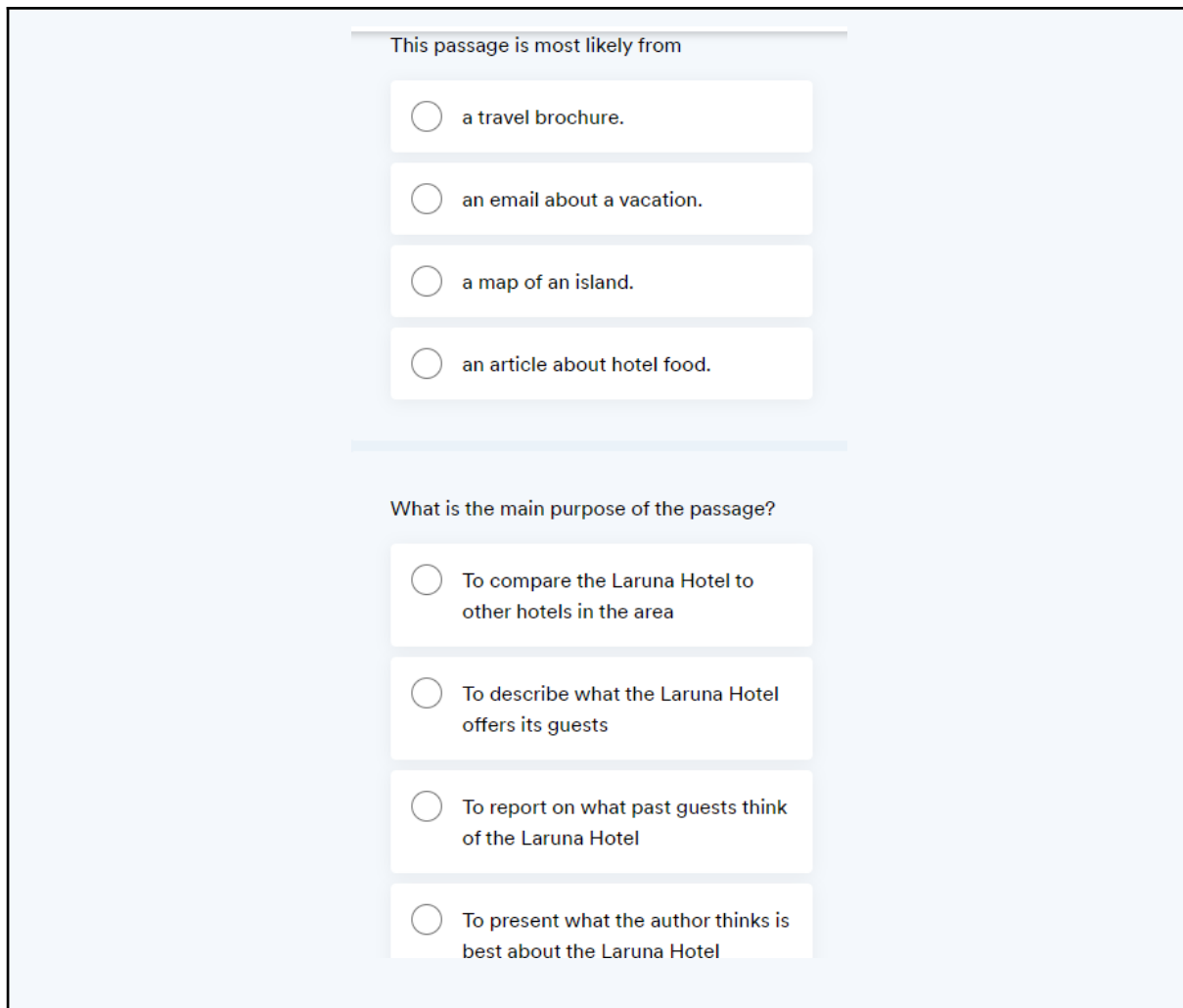
TEXTO 2 - LARUNA HOTEL

PERGUNTAS	Tipo de questão
1. This passage is most likely from	Pergunta inferencial
2. What's the main purpose of the passage?	Pergunta global
3. Which of the following is a feature at the Laruna Hotel?	Pergunta objetiva
4. According to the passage, the Laruna Hotel restaurant is	Pergunta inferencial
5. What must guests at the Laruna Hotel pay extra for?	Pergunta objetiva
6. Which of the following is the favorite experience of many Laruna Hotel guests?	Pergunta objetiva
7. Which description best fits Laruna Hotel?	Pergunta inferencial
8. Which of the facts does the passage tell you about the Laruna Hotel?	Pergunta inferencial

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas questões do teste

A primeira pergunta (figura 11) aborda a interpretação do gênero textual, ou seja, onde poderíamos encontrar esse tipo de anúncio publicitário. Essa pergunta é importante para avaliar se o candidato consegue identificar os elementos textuais que . Ao procurarmos esse tipo de gênero, já temos a intenção de conhecer melhor as características do espaço e avaliar os pontos positivos e negativos antes de considerar uma hospedagem. A questão é um tipo de pergunta inferencial Marcuschi (2009), pois requer conhecimentos textuais e habilidades inferenciais para encontrar a resposta. Essa pergunta demanda análise crítica, a aplicação de regras inferenciais.

Figura 11: Questões 1 e 2 do texto Laruna Hotel



This passage is most likely from

- a travel brochure.
- an email about a vacation.
- a map of an island.
- an article about hotel food.

What is the main purpose of the passage?

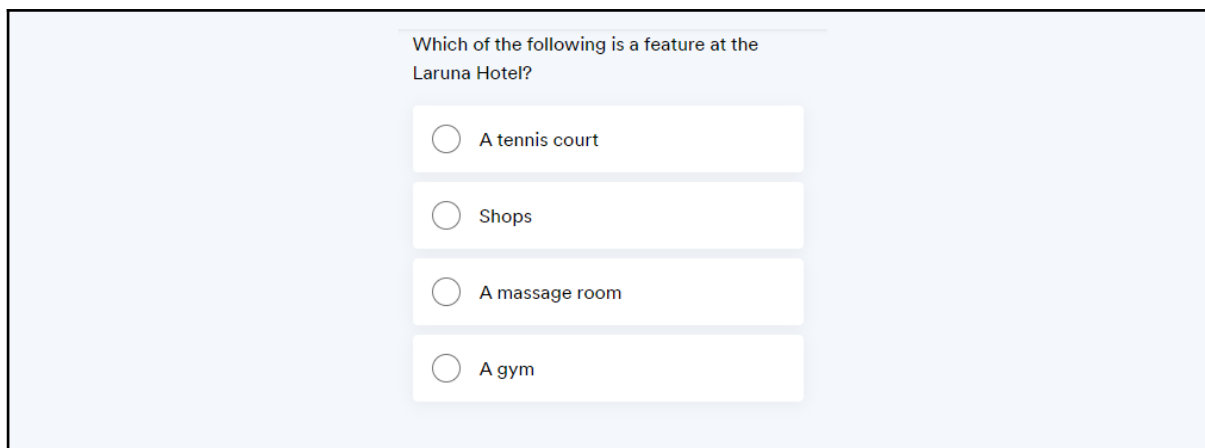
- To compare the Laruna Hotel to other hotels in the area
- To describe what the Laruna Hotel offers its guests
- To report on what past guests think of the Laruna Hotel
- To present what the author thinks is best about the Laruna Hotel

Fonte: EF SET 50

A segunda questão (figura 11) pergunta o objetivo principal do texto. No caso desse gênero, o objetivo parece claro, que é persuadir o leitor de que as características do hotel justificam a estadia. Quanto ao tipo de questão, trata-se de uma pergunta global (MARCUSCHI, 2009), pois leva em consideração o texto como um todo, incluindo aspectos extratextuais (conhecimento de mundo, por exemplo), e exige do leitor processos inferenciais complexos para respondê-la de forma satisfatória.

No entanto, a terceira pergunta parece mais concreta, pois nos pede para identificar uma opção que seja um atrativo do hotel, o que é uma questão comumente feita por pessoas que desejam se hospedar em um hotel. É uma questão objetiva onde encontramos a resposta no próprio texto.

Figura 12: Questão 3 do texto Laruna Hotel



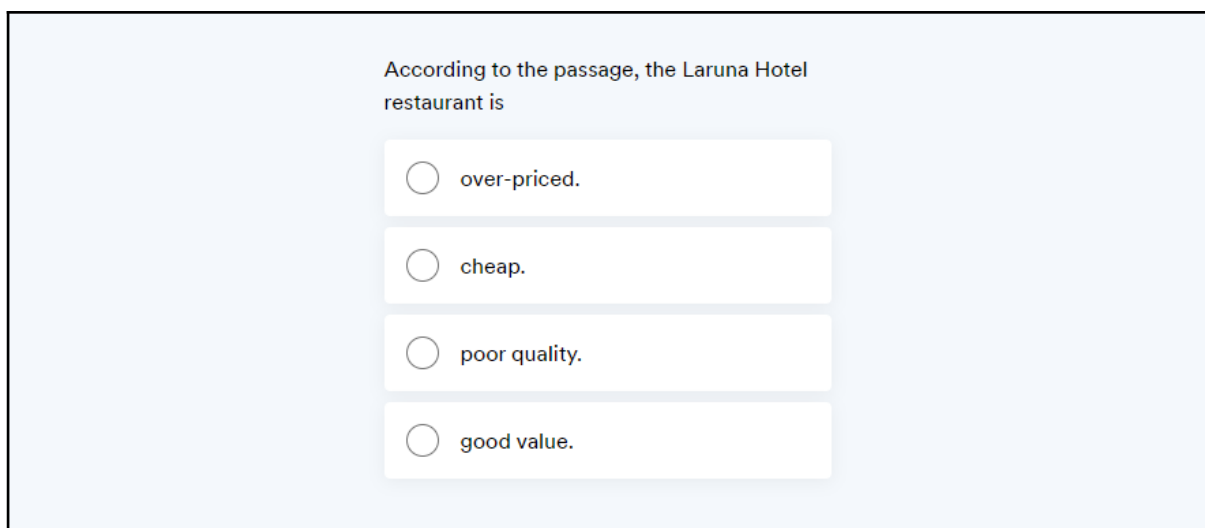
Which of the following is a feature at the Laruna Hotel?

- A tennis court
- Shops
- A massage room
- A gym

Fonte: EF SET 50

Já, na quarta pergunta, o restaurante é descrito como caro, mas algo que vale a pena. Nessa questão, é possível perceber a intenção do teste de inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, portanto, é uma questão do tipo inferencial. O participante precisa procurar evidências textuais que o ajudem a relacionar com os adjetivos presentes nas respostas, bem como interpretar esses adjetivos.

Figura 13: Questão 4 do texto Laruna Hotel



According to the passage, the Laruna Hotel restaurant is

- over-priced.
- cheap.
- poor quality.
- good value.

Fonte: EF SET 50

A quinta pergunta também parece autêntica em relação ao mundo real, pois pergunta sobre o que é considerado extra e o que as pessoas precisam pagar separadamente. Já a sexta pergunta aborda a experiência favorita de hóspedes anteriores, o que também pode ser considerado genuíno, uma vez que boas

experiências prévias aumentam a reputação de um hotel e incentivam as pessoas a escolherem se hospedar nele. Ambas questões são objetivas (MARCUSCHI, 2009), já que as informações necessárias estão em pontos específicos da leitura, portanto, o entendimento geral do texto não é necessário.

Figura 14: Questões 5 e 6 do texto Laruna Hotel

What must guests at the Laruna Hotel pay extra for?

- Waterskiing
- Jet Skiing
- Swimming
- Sailing

Which of the following is a favorite experience of many Laruna Hotel guests?

- Going to the beach
- Spending a day in the mountains
- Taking Latin dance classes
- Going shopping in the city

Fonte: EF SET 50

No entanto, as perguntas 7 e 8 voltam-se a questões relacionadas ao gênero e expectativas que um leitor teria, quer sejam, informações sobre a localidade e o público alvo do hotel. A pergunta 7 é objetiva (MARCUSCHI,2009), pois a resposta se encontra no próprio texto. Já a pergunta 8 é de inferência (MARCUSCHI,2009), pois demanda um maior conhecimento ou criticismo na

resposta, já que o participante precisa interpretar o texto, entender a questão e responder a partir dessa interpretação. A resposta, portanto, não está explicitamente no texto.

Figura 15: Questões 7 e 8 do texto Laruna Hotel

Which of the facts does the passage tell you about the Laruna Hotel?

- The country where it is located
- The language the people there speak
- The number of rooms in the hotel
- The distance from the hotel to the beach

Which description best fits the Laruna Hotel?

- A place designed to make families with young children comfortable
- A vacation that includes the beach and some taste of local culture
- A hotel especially suited to people who love to hike in rugged landscapes
- A trip for those who especially like night life

Fonte: EF SET 50

As questões que seguem o texto do tipo pergunta objetiva e cumprem seu papel autêntico de requisitar informações referentes ao conteúdo do texto e não sua forma, ou seja, se alguém do meio corporativo precisar alugar um quarto de hotel, precisará buscar pelas mesmas informações que as questões suscitam. Assim como no texto 1, o texto 2 pode ser respondido por qualquer participante, também se

inserindo no inglês geral e abrangendo um público grande e diverso. Porém, ele pede por informações mais específicas e faz perguntas com vocabulário diferente do que podemos ver no texto, o que pode qualificá-lo como mais difícil de ser resolvido, ou de um grau de complexidade maior da língua inglesa.

Também podemos encontrar perguntas inferenciais e globais no texto. A diferença desses tipos de pergunta está na relação com o texto e no tipo de informações que são requisitadas. Perguntas inferenciais pedem que o candidato use conhecimento prévio para interpretar algum fato do texto. Já perguntas globais são perguntas inferenciais só que de maior complexidade, onde a interpretação não é apenas do texto, mas sim de aspectos globais. Exemplos de pergunta global são “qual é o propósito do texto?” e “qual é a moral da história?”, onde o conhecimento prévio do gênero textual ou de leituras anteriores é necessário para responder de forma correta.

A partir desse gênero, há uma conexão com a vida real dos profissionais corporativos, sugerindo que a escolha do hotel pode ser importante para o sucesso de suas viagens de trabalho. Como o texto publicitário tem como objetivo persuadir o leitor ou espectador a comprar um produto ou serviço, é comum que sejam destacados os benefícios que o hotel oferece em relação a outros concorrentes.

Nesse sentido, esse texto pode estabelecer uma conexão com a vida dos profissionais do mundo corporativo, sugerindo que a escolha do hotel pode ser importante para o sucesso de suas viagens de trabalho. Por exemplo, um hotel que oferece facilidades para reuniões de negócios, acesso à internet de alta velocidade e um ambiente confortável pode ser mais atraente para um executivo do que um hotel que não oferece esses recursos.

Figura 16: Texto 3 do EF SET 50

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables. And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,

Helen

Fonte: EF SET 50

Já o último texto é um e-mail, gênero muito utilizado no inglês corporativo. Contudo, o e-mail mostrado acima na figura 16 se distancia do corporativo e mostra uma escrita informal de uma pessoa chamada Helen, que está agradecendo amigos específicos que foram em sua festa de aniversário. É um texto curto, possui aspectos do gênero e-mail, como introdução ao interlocutor, saudação e nome do escritor, mas seu tema é bastante distante do que se tornou realidade do gênero hoje em dia, que é a comunicação corporativa. Também podemos perceber que é um texto com uma linguagem fácil de ser entendida, com frases curtas e que fazem sentido sozinhas, portanto parecem ser de fácil interpretação.

No âmbito profissional, o e-mail é um meio de comunicação formal, que deve seguir algumas normas de etiqueta e protocolo, como identificação do destinatário, uso de saudações e despedidas adequadas, objetividade e clareza na mensagem, entre outros. Além disso, é comum que o e-mail seja utilizado para o envio de documentos e informações importantes, o que torna necessário atenção à segurança e confidencialidade das informações. É válido observar que, atualmente, o uso do e-mail para comunicação informal tem se tornado menos frequente, e essa

mudança de preferência está relacionada ao fato de que outras plataformas, como o WhatsApp, ganharam popularidade nesse contexto. O email em questão, por sua natureza mais formal e estruturada, pode não transmitir a autenticidade desejada nas interações informais. O WhatsApp, por outro lado, oferece uma comunicação mais imediata e casual, refletindo a maneira como as pessoas se comunicam no ambiente digital contemporâneo. Essa transição de preferência é influenciada pela busca de uma comunicação mais autêntica e próxima do estilo de conversas face a face.

Como tarefa referente ao gênero, e-mail, e ao tema, festa de aniversário, foram propostas dez questões objetivas e de inferência (MARCUSCHI, 2009), acerca de um e-mail que abrange as dimensões passada, presente e futura, requerendo, assim, uma apreensão mais abrangente de interpretação e proficiência no idioma inglês. É importante salientar que, embora caracterizado como gênero textual e-mail, não há quaisquer elementos corporativos presentes em seu conteúdo.. Da mesma forma, seu tema informal o torna inautêntico não apenas em contextos corporativos, mas também de inglês geral, já que como observado anteriormente, e-mails foram substituídos por outros meios de comunicação informal que correspondem melhor às situações informais do dia a dia.

Quadro 10: perguntas do texto 3 do EF SET 50

TEXTO 3 - E-MAIL DA HELEN	
1. When is Helen's birthday?	Pergunta inferencial
2. Who cooked the meat?	Pergunta objetiva
3. Where was the party?	Pergunta objetiva
4. Which present did Helen get?	Pergunta objetiva
5. Where is Helen going in the evening?	Pergunta objetiva
6. What will Helen's mother like?	Pergunta objetiva
7. Why did Helen mention Peter in the email?	Pergunta inferencial
8. Who is Peter?	Pergunta objetiva

9. Which day was the party?	Pergunta objetiva
10. What is Helen's email mainly about?	Pergunta inferencial

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas questões do teste

Conforme evidenciado no Quadro 9, quase todas as questões presentes no texto são perguntas objetivas (MARCUSCHI, 2009). A primeira pergunta, referente ao aniversário de Helen, é um elemento que necessita ser inferido, já que existem aspectos no texto que mostram a estação do ano, mas o participante precisa inferir a partir do contexto. Já em perguntas como quem preparou a carne, onde ocorreu a festa e qual presente ela recebeu (figura 17) são objetivas, já que a resposta se encontra de forma clara no texto.

Figura 17: Questões 1, 2, 3 e 4 do texto 3

The image shows a digital quiz interface with four questions, each with four radio button options. The questions are:

- When is Helen's birthday?**
 - Spring
 - Summer
 - Autumn
 - Winter
- Where was the party?**
 - In a flat
 - In an office
 - In a garden
 - In a restaurant
- Who cooked the meat?**
 - Tom
 - Nikki
 - Claire
 - Patrick
- Which present did Helen get?**
 - Something to wear around her neck
 - Something to wear on her hands
 - Something to wear on her head
 - Something to wear on her feet

Fonte: EF SET 50

No entanto, a pergunta 5 (figura 18), mesmo sendo também objetiva (MARCUSCHI, 2009), pode ser considerada mais autêntica, pois o leitor que participou da festa e possui detalhes do evento não seria capaz de prever onde Helen passou a noite após a comemoração. Da mesma forma, a sexta pergunta, que indaga sobre o que a mãe de Helen irá apreciar, também tende à autenticidade, uma vez que essa informação não estaria disponível para o leitor antes do recebimento do e-mail.

Figura 18: questões 5 e 6 do texto 3

Where is Helen going in the evening?

To a restaurant

To Peter's house

To a swimming pool

To her mother's house

What will Helen's mother like?

Helen's shoes

Helen's clothes

Helen's jewelry

Helen's handbag

Fonte: EF SET 50

As questões 7, 8, 9 e 10 reforçam fatos que o leitor que participou da festa de aniversário já teria conhecimento prévio. A última pergunta assemelha-se à primeira pergunta do texto sobre o Laruna Hotel, pois nos solicita interpretar qual é o objetivo principal do e-mail, que neste caso trata-se de um agradecimento pela participação. Vale ressaltar, no entanto, que as perguntas 7 e 10 são inferenciais

(MARCUSCHI, 2009), ou seja, é necessário que o candidato busque referências fora do texto, para respondê-las.

Figura 19: questões 7 e 10 do texto 3

Why did Helen mention Peter in the email?

- To thank him for a pair of sunglasses
- To ask him to bring her sunglasses to the office
- To remind him to bring something to her house
- To tell him he left something at the party

What is Helen's email mainly about?

- Thanking people for going to her party
- Thanking people for helping her
- Thanking people for visiting her
- Thanking people for a special present

Fonte: EF SET 50

Quanto à sua autenticidade, pela informalidade apresentada perante um gênero que hoje em dia é utilizado em contextos formais, podemos declará-lo inautêntico. Mesmo que as questões sejam bem relacionadas ao tema festa de aniversário, não cabe ao gênero e, portanto, os participantes provavelmente não utilizam essa forma de comunicação.

5.3 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta seção tem como objetivo abordar e responder às perguntas de pesquisa sobre a seção de compreensão em leitura do EF SET 50, bem como a sua praticidade como teste de proficiência em inglês.

1. Qual o grau de autenticidade da seção de compreensão em leitura do Ef SET?

É possível considerar alguns aspectos do EF SET 50 autênticos no EF SET 50. Silva (2017) argumenta que a autenticidade não se limita apenas a textos

originalmente produzidos para comunicação real, mas também pode ser encontrada em textos criados para fins didáticos, desde que envolvam os aprendizes na comunicação com o texto. Essa perspectiva amplia a noção do que é autêntico, enfatizando a importância das interpretações dos aprendizes na garantia dos materiais. Ao

1.1 Os textos utilizados no EF SET 50 são autênticos?

Considerando a avaliação de proficiência em língua inglesa, é importante salientar que os testes EF SET 50 circulam em escala global, o que pode dificultar o uso de textos autênticos como textos-base devido às leis, normas e restrições sobre direitos autorais em cada país. Por essa razão, é possível que a elaboração de textos próprios para os testes EF SET 50 seja mais viável, ainda que sejam considerados não autênticos, do que a negociação de direitos autorais e a adaptação às regulamentações de cada país. Conclui-se, assim, que os textos-base foram criados especificamente para fins de testagem, corroborando com as constatações sobre testes de larga escala de Marcuzzo e Azambuja (2017).

Salienta-se que os textos-base utilizados nos testes EF SET 50, apesar de poderem ser relacionados a gêneros específicos (informacional, publicitário e e-mail), não apresentam marcas do layout prototípico ou qualquer indicação de aspectos contextuais, como autoria, fontes e data de publicação.

1.2 O gêneros presentes no teste são próprios do mundo corporativo?

Se o objetivo de um teste for avaliar a proficiência de um candidato em situações acadêmicas, é necessário incluir gêneros textuais como artigos de pesquisa, resumos, ensaios e relatórios técnicos. Por outro lado, se o objetivo for avaliar a proficiência em situações profissionais, gêneros textuais como e-mails de negócios, relatórios de desempenho e propostas de projetos devem ser inseridos. O EF SET 50, sendo popularizado pelo LinkedIn com o intuito de demonstrar proficiência em língua adicional para questões mercadológicas, como melhoria de perfil e currículo, interações com recrutadores de empresas internacionais, etc, se propõe a utilizar gêneros textuais ligados à “vida real” dos candidatos.

Porém, os textos analisados não estão relacionados com o cotidiano de adultos no mercado de trabalho corporativo. A inclusão de gêneros textuais relevantes contribuiria para aumentar a validade do teste, já que as tarefas de leitura se assemelhariam mais às situações reais de comunicação que os candidatos podem vivenciar em suas vidas pessoais e profissionais.

Podemos observar a existência de três diferentes gêneros no exame: e-mail, anúncio publicitário e texto informativo. Considerando o público alvo dessa pesquisa, apenas e-mails são utilizados no trabalho diário desses profissionais. Entretanto, o email do teste tinha um conteúdo pessoal de ordem familiar, se distanciando do formato e conteúdo encontrado no meio corporativo. Porém, é válido ressaltar que os outros dois gêneros fazem parte de outras esferas e comunidades discursivas que estas pessoas transitam, como anúncios de emprego, viagens a trabalho, pesquisas online, etc. Podemos considerar que os gêneros apresentados são próprios do que chamamos de inglês geral (general English), ou seja, aquele utilizado em contextos cotidianos.

É importante ressaltar a autenticidade como algo que continua sendo muito discutido e com diferentes entendimentos, de forma que os textos do EF SET possuem graus de autenticidade diferentes, dependendo do contexto dos participantes e do que estes precisam em suas esferas particulares de trabalho, estudo, etc. Utilizando-se da percepção de autenticidade da escola inglesa, onde podemos medir o quão autêntico um texto é dependendo de seu uso e interlocutor, podemos inferir que os textos observados no EF SET 50 não são autênticos, pois não estão apropriadamente relacionados com o nicho corporativo.

1.3 As tarefas de compreensão de leitura podem ser consideradas autênticas, isto é, se assemelham ao tipo de busca de informação que um leitor dos gêneros em questão faria no mundo corporativo?

As questões, de forma geral, não são autênticas e não possuem relação com o que é trabalhado no meio corporativo. Questões objetivas e inferenciais muitas vezes não lidam com o texto inteiro, então para respondê-las, é necessário apenas procurar e achar informações específicas. Isso não é autêntico, pois no meio corporativo toda leitura e tarefa precisa de contexto e compreensão do todo. Por exemplo, para escrever um relatório, existem diversas habilidades e conhecimentos

prévios que precisam ser utilizados para obter as informações, interpretá-las e realmente fazer uso delas em reuniões, para correção de erros e para enviar para clientes. Como citado na análise, perguntas como “*Who cooked the meat?*” não são autênticas e não possuem nenhuma relação com o mundo corporativo. Já em questões como “*Which of the facts does the passage tell you about the Laruna Hotel?*” são mais autênticas, pois em uma viagem para negócios, por exemplo, é importante saber interpretar um anúncio publicitário a fim de tomar uma decisão de se hospedar ou não no hotel. Para ser mais autêntico, o teste deveria colocar mais perguntas inferenciais e globais, de forma que a compreensão do texto todo seja feita, avaliando assim de forma mais justa e sendo mais válido e próximo a contextos de uso real da língua inglesa.

1.4 Que tipos de questões de compreensão leitora são apresentadas no exame?

As tarefas presentes no EF SET 50 são todas de múltipla escolha, com questões que variam entre objetivas, inferenciais e globais. Ao todo, a amostra possui 24 questões, 16 objetivas, 7 inferenciais e 1 global. Esse pequeno número de questões globais pode ser um problema de autenticidade das questões, já que nem é necessário entender todo o texto para responder a maior parte das questões.

2. O EF SET 50 pode ser considerado um teste prático?

Sim, o EF SET 50 pode ser considerado um teste prático devido aos seus poucos e simples movimentos retóricos, pelo seu número de questões, pelo seu tempo de prova e também pelo seu formato virtual e chance de ter o resultado e certificado logo ao final do exame.

2.1 Os movimentos retóricos presentes no EF SET caracterizam o teste como prático?

O EF SET 50 possui um menor número de movimentos retóricos em comparação com testes como TOEFL e TESLLE (DUBOIS, 2021), em relação aos objetivos e às necessidades específicas da avaliação, considerando-se tanto os

benefícios práticos quanto a abrangência necessária para uma avaliação precisa, os movimentos retóricos caracterizam o EF SET como um teste prático.

2.2 As condições gerais do teste apontam para um grau de praticidade?

Sobre as condições gerais do teste, podemos considerá-lo um teste prático e curto, com 25 minutos em sua parte de compreensão escrita e 25 minutos em sua parte de compreensão oral, o que o torna prático e rápido de ser feito pelos participantes. Por ser um teste online e gratuito, também se torna prático, pois ele pode ser feito a qualquer hora e lugar em que se tenha acesso à internet. Uma questão que pode prejudicar a praticidade do EF SET 50 está no seu login, que ocorre após o teste e não no início. Dessa forma, qualquer erro de login ou de informação pode comprometer o teste inteiro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, evidencio diversas questões que estão entrelaçadas ao EF SET 50 e seu possível uso no meio corporativo. Discorro brevemente sobre gêneros e comunidades discursivas e o papel de uma avaliação justa para manter o saber linguístico de acordo com o que se requer destes profissionais. Detalho aspectos relacionados à avaliação, especialmente no que se trata de validade, praticidade e autenticidade de um teste, e também discorro sobre efeitos retroativos. Descrevo os documentos utilizados para a elaboração e fundamentação do teste, assim como o exame desde a sua engenharia até os gêneros utilizados e como eles são ou não autênticos e práticos para o nicho corporativo.

Os testes de proficiência constituem uma ferramenta utilizada para avaliar o conhecimento e as habilidades de um indivíduo em uma determinada área de atuação. No mundo corporativo, tais testes são utilizados para avaliar o nível de inglês dos profissionais envolvidos em diversas áreas, incluindo contabilidade, auditoria e a gestão financeira, marketing, TI, etc. Sobre o EF SET 50, podemos aferir que ele utiliza o modelo de habilidade linguístico-comunicativa (Bachman, 1990), já que enfatiza a relação entre a competência linguística e a competência comunicativa. Esse modelo geralmente é adotado em testes que buscam avaliar a proficiência geral do candidato em uma língua adicional.

Em relação à praticidade, verificou-se que o EF SET 50 apresenta uma estrutura retórica simples. O teste é prático, se considerarmos que a praticidade está diretamente relacionada à sua capacidade de ser administrado e pontuado de forma consistente, dentro de um intervalo de tempo razoável e com recursos adequados (Scaramucci, 1997).

Em relação à autenticidade, foi discutido que é importante que as provas sejam elaboradas com base em situações reais de comunicação, para que os resultados sejam relevantes e aplicáveis no mundo real. O EF SET 50 apresenta textos e situações que simulam situações que ocorrem no mundo real, porém não demonstra seguir sua tabela de TLU, já que não possui temas relacionados ao mercado de trabalho, o que o torna menos relevante para o ensino corporativo.

O EF SET 50, portanto, apresenta uma lacuna em sua autenticidade e, conseqüentemente, em sua validade. O teste não oferece, em sua maior parte,

textos que se relacionam com os participantes, assim como utiliza-se sempre do mesmo tipo de questão de evidência textual como forma avaliativa, limitando-se ao indicar o nível de proficiência alcançado e possibilitando a dúvida de sua validade, já que questões repetitivas falham em demonstrar repertório de língua adicional. Embora seja um teste importante e bastante utilizado, ele pode não ser suficiente para indicar efetivamente a habilidade linguística dos alunos.

Ao refletir a complexidade e a diversidade da linguagem usada em situações reais, é relevante ressaltar que textos autênticos proporcionam uma avaliação mais precisa das habilidades dos falantes em lidar com as demandas específicas de cada domínio. Conclui-se, portanto, que o uso de amostras autênticas de discurso é importante para uma avaliação abrangente e precisa das competências linguísticas dos indivíduos. Essa abordagem representa um avanço significativo no campo da avaliação linguística, possibilitando uma análise mais contextualizada e fiel às habilidades dos falantes em diversos cenários de uso da língua.

A abordagem de IFE, junto ao letramento em avaliação por parte dos professores, ancorada às práticas contemporâneas de ensino de inglês por gênero, com tarefas próximas ao que é realizado fora do ambiente escolar, poderia contribuir para que os profissionais adquiram habilidades linguísticas relevantes e se tornem mais preparados para lidar com as demandas comunicativas da vida profissional.

Além disso, ao utilizar gêneros autênticos, os candidatos podem desenvolver habilidades críticas de análise e interpretação de textos autênticos, o que é essencial para uma atuação bem-sucedida no mundo corporativo, já que a capacidade de compreender informações complexas, tomar decisões embasadas e comunicar-se de forma eficaz são competências valorizadas pelas organizações.

Portanto, ao adotar abordagens de avaliação que envolvem textos autênticos e tarefas próximas à realidade profissional, as instituições educacionais e os candidatos estão investindo em uma formação mais clara com as necessidades do mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento do letramento em avaliação e dos profissionais mais competentes e compatíveis. Desse modo, pode-se gerar um efeito retroativo positivo, já que a utilização de textos autênticos em testes está relacionado à preparação adequada dos candidatos para os desafios reais do ambiente de trabalho. Isso resulta em profissionais mais preparados, capazes de se destacar e progredir em suas carreiras, além de atender às

expectativas das organizações em termos de habilidades de comunicação em inglês.

Em suma, o estudo em questão apresenta contribuições para os estudos de linguagem, especialmente no campo da Análise de Gênero, avaliação de larga escala e inglês para fins específicos. Por meio do respaldo de pesquisas linguísticas e científicas, espera-se que testes e práticas sociais de testagem, como o EF SET 50, possam ser otimizados em todos os aspectos, a fim de atuarem como instrumentos educacionais e socialmente elevados.

Além disso, a utilização dos insights provenientes dos estudos de linguagem pode auxiliar no desenvolvimento reflexões futuras sobre o EF SET 50 (que mesmo sendo amplamente utilizado, ainda não foi estudado), garantindo que os candidatos tenham acesso a provas cada vez mais autênticas e válidas. Para pesquisas futuras, sugere-se a análise da compreensão oral do EF SET 50, bem como o uso do teste em outros contextos específicos.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. (1990). **Fundamental considerations in language testing**. Oxford, UK: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F., and PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, Lyle F. **Designing and developing useful language tests**. Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies, p. 109-116, 2001.

BACHMAN, Lyle F. **Some reflections on task-based language performance assessment**. *Language Testing*, 19 (4), p. 453-476, 2002.

BAKHTIN, M. M. (1986). **Speech genres and other late essays** (V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press. (Original work published 1979)

BARNES, Melissa. Washback: Exploring what constitutes “good” teaching practices. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 30, p. 1-12, 2017.

BHATIA, V. K. (1983). "Simplification" of scientific English: A discourse perspective. *English for Specific Purposes*, 2(1), 27-36.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 373-388, 2012.

BORNSTEIN, M. H., & BRADLEY, R. H. (2014). **Socioeconomic status, parenting, and child development**. Routledge.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMELLO, Rodrigo Augusto. " **Do you speak English?**" Contradições entre discurso e prática no processo seletivo de candidatos para vagas que demandam proficiência em inglês. 2019.

CHAPELLE, Carol. **Concepts of Validity**. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. *The Routledge Handbook of Language Testing*. Oxon: Routledge, 2012. CHAPELLE, Carol. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, p. 254-272, 1999.

CIZEK, Gregory J. **More unintended consequences of high-stakes testing**. *Educational measurement: Issues and practice*, v. 20, n. 4, p. 19-27, 2001.

DA SILVA, Arthur Rezende. Descobrimo o encoberto nos textos informativos. **Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes**, 2011.

DA SILVA BARRETO, Marcos. **Teoria da Resposta ao Item para Avaliação de Algoritmos de Recomendação**, 2019.

DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing**. Oxon: Routledge, 2012.

DE SOUSA, Alcina Maria Pereira. **Retórica e poder**: representações do discurso empresarial em textos multinodais nos media. *Organicom*, v. 5, n. 9, p. 144-165, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: _____.; _____. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOUGLAS, Dan. **Language for Specific Purposes assessment criteria**: where do they come from?. *Language Testing*, v. 18, n. 2, p. 171-185, 2001.

DUBOIS, William; MARCUZZO, Patrícia. **Testes de proficiência como práticas sociais:** o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM. Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 14, n. 29, p. 464-485, 2020.

DUDLEY-EVANS, Tony. **Genre analysis:** a key to a theory of ESP?. Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, n. 2, p. 3-11, 2000.

FATA, Ika Apriani. **Is my stress right or wrong?** Studying the production of stress by non-native speaking teachers of English. Studies in English Language and Education, v. 1, n. 1, p. 59-68, 2014.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).** Textos para discussão, n. 26, p. 29-29, 2007.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing.** Oxon: Routledge, 2012. **es language testing have to offer?** TESOL QUARTERLY, 25 (4), p. 671-704, 1991.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing.** Oxon: Routledge, 2012.

FULCHER, G. **Scoring Performance Tests.** In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing.** Oxon: Routledge, 2012.

GRABE, William. **Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice.** Cambridge University Press, 2009.

HAMP-LYONS, Liz. **Social, professional and individual responsibility in language testing.** System, v. 28, n. 4, p. 579-591, 2000.

HERNANDEZ, Maria Inês de Oliveira. **O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios:** conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito corporativo num mundo globalizado. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HUGHES, Arthur. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge university press, 1987.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer; LEUNG, Constant. **English as a lingua franca**. The companion to language assessment, v. 4, p. 1605-1616, 2013.

JOHNS, Ann M.; DUDLEY-EVANS, T. O. N. Y. **English for specific purposes: International in scope, specific in purpose**. TESOL quarterly, v. 25, n. 2, p. 297-314, 1991.

KANE, Michael. **Validating high-stakes testing programs**. Educational measurement: Issues and practice, v. 21, n. 1, p. 31-41, 2002.

Klein, R., & Fontanive, N. (1995). **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora**. Em aberto, 14(63), 45-58. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/documento/em-aberto-v-14-n-63-abr-jun-1995>

LISKIN-GASPARRO, Judith E. **The ACTFL Proficiency Guidelines: A Historical Perspective**. 1984.

MESSICK, Samuel. **Validity and washback in language testing**. Language testing, v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996.

NATION, P. and R. Waring. 1997. **'Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists'**. In Schmitt, N. and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6–19.

NICKERSON, Catherine. **English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca**. The handbook of English for specific purposes, p. 445, 2013.

NICKERSON, Catherine. **The death of the non-native speaker? English as a lingua franca in business communication**: A research agenda. Language Teaching, v. 48, n. 3, p. 390-404, 2015.

NUNAN, D. **Language teaching methodology**: a textbook for teachers. Nova York e Londres: Phoenix ELT, 1995.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Teachers Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

OLLER, J. W. Jr. (1979). **Language Tests at School**: A Pragmatic Approach. London: Longman.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde. **O conceito de letramento em avaliação de línguas**: origem e relevância para o contexto brasileiro. Linguagem: estudos e pesquisas. Vol. 22, n.1, jan/jun 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Breve história da evolução do construto proficiência em línguas**. Em Aberto, v. 32, n. 104, 2019.

RONNLUND, M., & NILSSON, L. G. (2006). **Adult life-span patterns in WAIS-R Block Design performance**: Cross-sectional versus longitudinal age gradients and relations to demographic factors. Intelligence, 34(1), 63-78.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **A polissemia do verbo “tomar” ao longo da história da língua portuguesa**: um estudo à luz da linguística cognitiva. 2011.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli; SOUZA-FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de. **Avanços na psicometria**: da teoria clássica dos testes à teoria de resposta ao item. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, p. 241-250, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997. p.75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação:** mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Contexturas, n. 4, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Proficiência em LE:** Considerações terminológicas e conceituais. Trabalhos de Linguística Aplicada, 36, p.11-22, 2000.

SCARAMUCCI, Matilde VR. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira.** In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (org.). Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, MVR. **O Exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISCEAB,** uma entrevista com Matilde Scaramucci. Aviation in focus, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 3-12, 2011.

SCORE, A. C. T. **What Are ACT's College Readiness Benchmarks?**. Reading, v. 15, n. 17, p. 21, 2010.

SHIRZADI, Danial; AMERIAN, Majid. **Washback effects of multiple-choice, cloze and metalinguistic tests on EFL students writing.** Indonesian Journal of Applied Linguistics, v. 9, n. 3, p. 536-544, 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009.

SHOHAMY, E. **Critical language testing**. In: SHOHAMY, E.; OR, I.; MAY, S. (ed.). *Language Testing and assessment*. Auckland: Springer Reference, 2017. p. 441-452.

SHOHAMY, E. **Critical language testing and beyond**. *Studies in Educational Evaluation*, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006. Ch. 6: *Language tests*. p. 93-109.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. *A linguagem do anúncio publicitário*. 2017.

SWALES, J. (1990). **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

TARAS, Maddalena. **De volta ao básico: definições e processos de avaliação**. *Práxis Educativa* [online]. 2010, vol.05, n.02, pp.123-130. ISSN 1809-4309.

VIANA, Vander; BOCORNY, Ana; SARMENTO, Simone. **Teaching English for Specific Purposes**. *ELT Development Series*. TESOL Press, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. *Estudos em avaliação educacional*, n. 27, p. 41-76, 2003.

YE, Li. **A preparação de candidatos chineses para o Exame CELPE-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. 2009.

APÊNDICE A - Complexidade dos itens do EF SET no nível B1

READING AT B1

[nb: No repetition across tables—Each new table subsumes the table before OR task types change]

Action/Skills: Simple to Moderate	Definitions
Comprehend	Decode task directions and task/item texts sufficiently to choose correct response at lowest level 30% of the time; mid-level 60% of the time; B1/B2 level 80% of the time
Compare/Contrast	Compare gist and details of each of five passages in order to match passage to statement; compare 10 statements to each other and to the 5 passages in order to match passage to statement
Evaluate	Correctness of each of 5 to 7 options as answers to question requiring two correct options
Classify	Statement as found in "passage 1, passage 2, passages 1 and 2, neither"
Organize	Details in a passage according to categories specified in question
Choose	Correct option/options

CONTEXTUAL COMPLEXITY OF STIMULUS MATERIALS

Reading at B1

Context: Simple to Moderate	Descriptions by task
Task 2: M/C RCMP	<ul style="list-style-type: none"> • 400 to 450 word passage • Descriptive/expository prose • Concrete topic [constrained by EF Compass] • Vocabulary 80 to 85% in top 1000 • Syntax includes occasional complex sentences

COMPLEXITY OF ITEMS

Reading at B1

Task by Task Item Verbal Components/Variables/Distractor Characteristics

[29 pts/1 task each type]

RCMP pssg + 8 M/O MC questions	Item Description[s]	Component variables	Distractor Characteristics
	<ul style="list-style-type: none"> • 8 questions TOTAL • One 5-option M/C gist/purpose/main idea question • 7 five-option M/C questions • Specific details and inference questions have 2 correct answers 	<ul style="list-style-type: none"> • Gist (1) of whole passage OR • Main idea (1) of individual paragraph OR • Main purpose of passage • Specific details (4-5) • Inference (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> • All distractors are plausible in the overall context of the passage stimulus topic • For 4 of 6 questions, all • Options come from the passage • For GIST and INFERENCE the options are a plausible and connected set, connected to the overall topic of the stimulus • No question can be correctly answered without reading the passage
Item/stimulus interaction[s] design	<ul style="list-style-type: none"> • Elicit COMPARISON of passage details in order to support RECOGNITION of multiple correct fits with question 		

Variable elements within tasks

APÊNDICE B - Amostra da primeira parte da compreensão escrita do EF SET 50

Reading 24:50

You will read 6 sentences. Choose the word or phrase that best completes each sentence.

The plane finally arrived after a _____ of three hours.

slowing

stall

halt

delay

Appliances and electronics are sold on the second _____.

landing

stage

Jennifer said she would _____ her son to play online games if he got low marks on his report card.

- prevent
- forbid
- deny
- exclude

A notable _____ of the symposium was the speech by a famous entrepreneur.

- feature
- attention
- headline

You have been an _____ help since I moved out here a few months ago.

intense

infinite

excessive

enormous

The black rhinoceros is listed as a critically _____ species.

endangered

dangerous

exposed

weak

APÊNDICE C - Amostra da primeira passagem textual da compreensão escrita do EF SET 50

Reading 23:33

Read both passages and the 6 statements. Decide if each statement is supported by:

- Passage A
- Passage B
- Both Passages

Passage A

The Notting Hill Carnival is one of the world's largest street festivals. It is held in the Notting Hill area of West London. Over one million people attend the carnival, which takes place over three days every August. The event started in 1966 as a celebration of Caribbean culture, with people from the West Indies, who had immigrated to London, organizing the festival. Nowadays, the event is very multi-cultural and people from all the different communities of London come together at the festival. However, the music, costumes, floats and food still have a strong Caribbean influence.

Passage B

The Rio de Janeiro Carnival is the biggest and most famous street festival in the world. It is held annually in the Brazilian city, over six days before the Christian festival of Lent. On each day, over two million people come out on to the streets of Rio to dance and play music. There are competitions between the different samba schools, with each school trying to have the best float, costume and music, as well as to be the best at samba dancing. These days, some of the main events are ticketed and held in stadiums.

The passage explains how the carnival started.

Passage A Passage B Both Passages

The passage says how often the carnival is held.

Passage A Passage B Both Passages

The passage suggests what is available to eat at the carnival.

Passage A Passage B Both Passages

The passage says that people have to pay for

Read both passages and the 6 statements. Decide if each statement is supported by:

- Passage A
- Passage B
- Both Passages

Passage A

The Notting Hill Carnival is one of the world's largest street festivals. It is held in the Notting Hill area of West London. Over one million people attend the carnival, which takes place over three days every August. The event started in 1966 as a celebration of Caribbean culture, with people from the West Indies, who had immigrated to London, organizing the festival. Nowadays, the event is very multi-cultural and people from all the different communities of London come together at the festival. However, the music, costumes, floats and food still have a strong Caribbean influence.

Passage B

The Rio de Janeiro Carnival is the biggest and most famous street festival in the world. It is held annually in the Brazilian city, over six days before the Christian festival of Lent. On each day, over two million people come out on to the streets of Rio to dance and play music. There are competitions between the different samba schools, with each school trying to have the best float, costume and music, as well as to be the best at samba dancing. These days, some of the main events are ticketed and held in stadiums.

The passage says that people have to pay for parts of the carnival.

Passage A

Passage B

Both Passages

The passage describes what people see and do at the carnival.

Passage A

Passage B

Both Passages

The passage explains where the festival is held.

Passage A

Passage B

Both Passages

APÊNDICE D - Amostra da segunda passagem textual da compreensão escrita do
EF SET 50

Reading 22:45

Read the passage about a hotel and choose the best answer for each question. There are 8 questions.

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rhumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

This passage is most likely from

a travel brochure.

an email about a vacation.

a map of an island.

an article about hotel food.

What is the main purpose of the passage?

To compare the Laruna Hotel to other hotels in the area

To describe what the Laruna Hotel offers its guests

To report on what past guests think of the Laruna Hotel

To present what the author thinks is best about the Laruna Hotel

Read the passage about a hotel and choose the best answer for each question. There are 8 questions.

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

Which of the following is a feature at the Laruna Hotel?

- A tennis court
- Shops
- A massage room
- A gym

According to the passage, the Laruna Hotel restaurant is

- over-priced.
- cheap.
- poor quality.
- good value.

Read the passage about a hotel and choose the best answer for each question. There are 8 questions.

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

What must guests at the Laruna Hotel pay extra for?

- Waterskiing
- Jet Skiing
- Swimming
- Sailing

Which of the following is a favorite experience of many Laruna Hotel guests?

- Going to the beach
- Spending a day in the mountains
- Taking Latin dance classes
- Going shopping in the city

Read the passage about a hotel and choose the best answer for each question. There are 8 questions.

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

Which description best fits the Laruna Hotel?

- A place designed to make families with young children comfortable
- A vacation that includes the beach and some taste of local culture
- A hotel especially suited to people who love to hike in rugged landscapes
- A trip for those who especially like night life

Which of the facts does the passage tell you about the Laruna Hotel?

- The country where it is located
- The language the people there speak

Read the passage about a hotel and choose the best answer for each question. There are 8 questions.

Laruna Hotel

This is a wonderful resort if you're looking to get away for a week or two. This large hotel has over 400 rooms, many with a view of the ocean. If you want golden sand and fun in the sea then this is the resort for you. The hotel price includes Jet Skiing, waterskiing and swimming. You can even try sailing (additional costs apply).

Other than water sports, there is plenty to do. There is a tennis court with a gym next to it in the local village. The city is only 10 miles away, where you can go shopping. In addition, the hotel can organize a day trip into the mountains. If you just want to relax, there is a massage room.

A breakfast buffet is served by the swimming pool every morning. For lunch and dinner, the hotel has a great restaurant that looks out over the sea. In the evening they serve freshly grilled seafood. The prices are expensive but the quality is very good. The menu is mostly seafood but they do have other options.

Two nights a week there is live music after dinner. The hotel has a schedule of local bands who play dance music and even offer samba and rumba lessons for hotel guests. Many visitors say this is a favorite feature of their hotel stay.

This hotel offers free transfer from the airport.

A trip for those who especially like night life

Which of the facts does the passage tell you about the Laruna Hotel?

The country where it is located

The language the people there speak

The number of rooms in the hotel

The distance from the hotel to the beach

Next

APÊNDICE E - Amostra da terceira passagem textual da compreensão escrita do EF

SET 50

Reading 20:17

Read the email about a birthday party and choose the best answer for each question. There are 10 questions.

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables. And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,
Helen

Where was the party?

In a flat

In an office

In a garden

In a restaurant

Which present did Helen get?

Something to wear around her neck

Something to wear on her hands

Something to wear on her head

Something to wear on her feet

Read the email about a birthday party and choose the best answer for each question. There are 10 questions.

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables.

And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,

Helen

When is Helen's birthday?

Spring

Summer

Autumn

Winter

Who cooked the meat?

Tom

Nikki

Claire

Patrick

Read the email about a birthday party and choose the best answer for each question. There are 10 questions.

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables.

And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,

Helen

Where is Helen going in the evening?

To a restaurant

To Peter's house

To a swimming pool

To her mother's house

What will Helen's mother like?

Helen's shoes

Helen's clothes

Helen's jewelry

Helen's handbag

Read the email about a birthday party and choose the best answer for each question. There are 10 questions.

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables.

And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,

Helen

Why did Helen mention Peter in the email?

- To thank him for a pair of sunglasses
- To ask him to bring her sunglasses to the office
- To remind him to bring something to her house
- To tell him he left something at the party

Who is Peter?

- Helen's brother
- Helen's husband
- Helen's colleague

Read the email about a birthday party and choose the best answer for each question. There are 10 questions.

My dear friends,

Thank you SO much for coming to my birthday party yesterday! I had such a good time with you all. Patrick, thanks for being the grill master – the meat was delicious. And thanks to Nikki for preparing all those salads. They were so tasty – especially the green salad with grilled vegetables.

And Tom and Claire, thanks for lending us your inflatable swimming pool – the children loved it, especially because it was such a hot day.

I also love all of my gifts. The hat is perfect; I love the color. And the earrings are gorgeous. I will wear them tonight at the restaurant. I'm sure my mum will love them, too.

And by the way, Peter, you forgot your sunglasses at my house, but don't worry, I'll bring them to the office tomorrow.

Thanks again to all of you! Enjoy the rest of your Sunday.

Lots of love,

Helen

Which day was the party?

Friday

Saturday

Sunday

Monday

What is Helen's email mainly about?

Thanking people for going to her party

Thanking people for helping her

Thanking people for visiting her

Thanking people for a special present

You will hear 6 different recorded announcements from an electric company. Read the 8 options and decide which one matches each announcement.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2

00:00 / 01:34

Announcement 1

You hear the main menu with different possibilities to choose from.

You want to end your service.

You can give your opinion about the service.

You want to make a payment.

You may save money by answering questions.

You want to inquire about an error on your bill.

You want to inquire about electricity service for your new office.

You need to schedule an appointment.

Announcement 4

You will hear 6 different announcements at an airport.
Read the 8 options and decide which one matches each announcement.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:06

A person is lost
An item has been lost
A passenger must obey
A flight will be late
A person is late
A plane is ready for boarding
A flight is cancelled
A gate has been changed

Choose one option

Announcement 4

You will hear 10 speakers. Choose the best option for what comes next in the conversation.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:16

What is the best response to Speaker 1?

- Did you stay out late?
- What was it about?
- Why was it so bad?

What is the best response to Speaker 2?

- Yes, I heard her play last month.
- Yes, she's never played the piano before.
- Yes, she needs to practice more.

You will hear 10 speakers. Choose the best option for what comes next in the conversation.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:16

What is the best response to Speaker 3?

- Here you go.
- Please.
- It starts later.

What is the best response to Speaker 4?

- OK, then I can lend you a book.
- Yes, I want to buy a book.
- Sorry, I can't. I'm busy.

You will hear 10 speakers. Choose the best option for what comes next in the conversation.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:16

What is the best response to Speaker 5?

- Hi, pleased to meet you.
- No, I haven't met him yet.
- No, he does not work at night.

What is the best response to Speaker 6?

- That's what the doctor said?
- Where are my sunglasses?
- Isn't that dangerous?

What is the best response to Speaker 7?

You will hear 10 speakers. Choose the best option for what comes next in the conversation.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:16

What is the best response to Speaker 7?

I have 1 o'clock.

It's 2 o'clock.

It was at 3 o'clock.

What is the best response to Speaker 8?

It is red.

It costs £50.

It makes your hair curly.

What is the best response to Speaker 9?

You will hear 10 speakers. Choose the best option for what comes next in the conversation.

You can play the recording **TWO** times.



Plays left: 2
00:00 / 01:16

What is the best response to Speaker 9?

- Let me open the door.
- I will close the window.
- You should go inside.

What is the best response to Speaker 10?

- Did the washing machine break?
- That must have ruined the blouse.
- She must wash it in the washing machine.

