UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

LETÍCIA SILVEIRA CARVALHO

MINDSETS LINGUÍSTICOS E FEEDBACK NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Porto Alegre
2026

LETÍCIA SILVEIRA CARVALHO

MINDSETS LINGUÍSTICOS E FEEDBACK NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes

Porto Alegre

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho, Letícia Silveira
Mindsets linguísticos e feedback no ensino de língua adicional: um estudo bibliográfico / Letícia Silveira Carvalho. -- 2026.
77 f.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Beatriz Areas Da Luz Fontes.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. Mindsets. 2. Feedback. 3. Mindsets linguísticos. 4. Língua adicional. 5. Ensino de línguas. I. Fontes, Prof.ª Dr.ª Ana Beatriz Areas Da Luz, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LETÍCIA SILVEIRA CARVALHO

MINDSETS LINGUÍSTICOS E FEEDBACK NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Aprovada em Porto Alegre, 10 de julho de 2026.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Beatriz Areas Da Luz Fontes (UFRGS)

Orientadora

_____

Prof.ª Me.ª Doutoranda Bárbara Cardoso de Souza (UFRGS)

_____

Prof. Dr. Reiner Vinicius Perozzo (UFRGS)

À minha mãe, que se esforçou para me fazer perceber meu potencial para aprender, crescer e melhorar, muito antes de eu iniciar minha trajetória na área de Letras. A professora que me torno e o trabalho que desenvolvo sempre carregarão muito de ti. Dedico este trabalho a ti.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que a escrita acadêmica é solitária, mas minha experiência me leva a receber essa afirmação com cautela. Seja durante a elaboração deste trabalho, seja na trajetória que me conduziu até aqui, fui amparada por muitas pessoas. Quero, portanto, reconhecer aqui esse suporte.

Agradeço ao meu pai, a pessoa mais carinhosa que conheço, que jamais mede esforços para cuidar dos seus. Agradeço à minha mãe, minha maior apoiadora, que sempre está atenta às necessidades e disposta a escutar. Agradeço à minha irmã, que me entende e torce por mim como ninguém. Agradeço à minha sobrinha, que deixa a vida tão mais alegre e me ensina que sempre há espaço para uma pausa. Família, o suporte prático e emocional de vocês foi essencial na elaboração deste trabalho, assim como tem sido em todo o caminho que o precedeu. O amor e o auxílio de vocês me concederam o tempo, as condições e a estrutura emocional necessários para chegar até aqui.

Agradeço aos meus amigos, que muitas vezes trouxeram o alívio de que eu tanto precisava em meio à exaustão acadêmica. Vocês deixam a vida muito melhor e talvez nem imaginem quantas vezes me deram força ao longo deste trajeto.

Agradeço aos colegas do PET Letras, atuais e egressos, que marcaram minha trajetória na graduação e, muitas vezes, foram os amigos que fizeram o ambiente universitário ter um toque de família. Aprendi e me diverti muito trabalhando com cada um de vocês.

Agradeço à Ana, minha orientadora, por todo o apoio durante esta trajetória. Além de me orientar como a excelente pesquisadora que é, sempre me escutou e me acolheu com muita sensibilidade.

Agradeço a Deus, que me sustentou até aqui e me presenteou com tantas pessoas especiais, tornando possível — e tão melhor — a chegada a este momento.

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

(Gonzaguinha)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre as relações entre mindsets linguísticos e práticas de feedback no ensino de língua adicional (LA). A pesquisa tem como objetivo analisar como os mindsets linguísticos de estudantes e professores se relacionam à busca, às preferências, à oferta e à interpretação de correções no processo de aprendizagem. Para isso, foram analisados doze artigos revisados por pares, selecionados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicados entre 2018 e 2025. A amostra foi composta por estudos quantitativos ou mistos, sendo considerados apenas os dados quantitativos. Os resultados foram organizados em quatro categorias: comportamento de busca por feedback, preferências por tipos de feedback corretivo, mindset do professor e meta-percepções do aluno, e impacto de feedbacks específicos. A análise indicou que estudantes com maior orientação ao mindset de crescimento tendem a atribuir maior valor de aprendizagem ao feedback, enquanto alunos com crenças mais fixas podem perceber maiores custos sociais e de autoapresentação na correção. As preferências dos alunos também se mostraram relacionadas aos significados que atribuem aos erros e às modalidades de feedback. Quanto aos professores, os estudos sugerem uma associação entre seus mindsets e o repertório de práticas relatadas, além de apontarem que as mensagens docentes podem comunicar expectativas sobre o potencial de desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se que o feedback não constitui uma informação neutra, pois seus efeitos dependem de processos de interpretação atravessados por crenças, metas, relações sociais e características da mensagem. Assim, práticas de feedback mais produtivas tendem a combinar precisão linguística, orientação estratégica, incentivo à autorregulação e suporte afetivo, comunicando ao estudante possibilidades concretas de desenvolvimento.

Palavras-chave: Mindsets linguísticos. Feedback. Feedback corretivo. Língua adicional. Ensino de línguas.

ABSTRACT

This study presents a literature review on the relationship between language mindsets and feedback practices in additional language (AL) teaching. The research aims to analyze how students' and teachers' language mindsets are related to the seeking, preferences, provision, and interpretation of corrections in the learning process. To this end, twelve peer-reviewed articles published between 2018 and 2025 and selected from the CAPES journal portal were analyzed. The sample consisted of quantitative or mixed-methods studies, with only quantitative data being considered. The results were organized into four categories: feedback-seeking behavior, preferences for types of corrective feedback, teacher mindset and students' meta-perceptions, and the impact of specific types of feedback. The analysis indicated that students with a stronger orientation toward a growth mindset tend to attribute greater learning value to feedback, whereas students with more fixed beliefs may perceive higher social and self-presentation costs in correction. Students' preferences were also found to be related to the meanings they attribute to errors and to feedback modalities. Regarding teachers, the studies suggest an association between their mindsets and the repertoire of reported practices, as well as indicating that teacher messages may communicate expectations about students' potential for development. It is concluded that feedback does not constitute neutral information, since its effects depend on interpretation processes shaped by beliefs, goals, social relationships, and message characteristics. Thus, more productive feedback practices tend to combine linguistic accuracy, strategic guidance, encouragement of self-regulation, and affective support, communicating concrete possibilities for students' development.

Keywords: Language mindsets. Feedback. Corrective feedback. Additional language. Language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBF - Comportamento de Busca por Feedback

FC - Feedback Corretivo

FCE - Feedback Corretivo Escrito

FCIC - Feedback Corretivo Indireto Codificado

LA - Língua Adicional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10
2 REFERENCIAL TEÓRICO..... 14
2.1 Teorias implícitas, mindsets e mindsets linguísticos..... 14
2.2 Feedback e feedback corretivo no ensino de língua adicional..... 17
2.3 Comportamento de busca por feedback, metas e modelo de custo-valor..... 19
2.4 A dimensão social e motivacional do feedback..... 21
3 METODOLOGIA..... 22
4 RESULTADOS..... 25
4.1 Comportamento de busca por feedback..... 26
4.2 Preferências por tipos de feedback corretivo..... 33
4.3 Mindset do professor e meta-percepções do aluno..... 39
4.4 Impacto de feedbacks específicos..... 45
5 DISCUSSÃO..... 52
5.1 A agência do aluno..... 52
5.2 A lente do mindset..... 57
5.3 A dimensão social do feedback..... 61
5.4 A natureza da mensagem e suas implicações pedagógicas..... 64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 68
REFERÊNCIAS..... 73

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma língua adicional (LA) é um processo que envolve se desafiar, encontrar dificuldades e cometer erros. Os encontros com esses obstáculos não são excepcionais, mas uma parte integrante do desenvolvimento de novas competências linguísticas. Diante deles, o estudante precisa rever conhecimentos, estratégias e formas de participação para progredir na aprendizagem. Nesse contexto, o feedback se destaca como um importante recurso pedagógico, podendo oferecer informações sobre o desempenho do aluno, indicar aspectos que precisam de revisão em uma tarefa, assim como orientar ações futuras (Lou; Noels, 2020; Muthukrishnan et al., 2024).

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, grande parte das pesquisas associadas a correções concentrou-se tradicionalmente no feedback corretivo, com investigações relacionadas aos seus diferentes tipos (Lyster; Ranta, 1997), modos de apresentação (Fu; Nassaji, 2016) e efeitos sobre o desenvolvimento de competências linguísticas (Ellis; He, 1999). Muitos desses estudos contribuíram de modo significativo para a compreensão do feedback, mas também foram constituídos a partir de uma perspectiva que trata professor e aluno como provedor e receptor de informações, respectivamente. Contudo, recentemente, estudos como os de Papi et al. (2019, 2020) passaram a enfatizar que a compreensão e utilização do feedback não são garantidas, exclusivamente, por sua disponibilização. Mas a contribuição desse recurso para a aprendizagem também depende do modo como o estudante percebe, busca, interpreta e transforma em ações práticas o feedback oferecido. Essa concepção traz para o centro da análise as características motivacionais do aluno e a sua agência.

A mesma mensagem, ainda, pode gerar reações distintas em diferentes estudantes. Enquanto alguns podem buscar compreender as correções, solicitar novas explicações e utilizar os erros como referências para a melhoria, outros podem evitar situações que exponham suas dificuldades ou demonstrar preferência por formas mais implícitas de feedback (Papi et al., 2019; Papi et al., 2021). Essas divergências de comportamento, além de se relacionarem às características do próprio feedback, também decorrem dos significados que os alunos atribuem aos erros, à sua capacidade e à possibilidade de desenvolvimento das próprias competências (Dweck; Leggett, 1988; Dweck; Yeager, 2019; Lou; Noels, 2019).

As teorias implícitas da inteligência, propostas por Dweck e Leggett (1988) e posteriormente popularizadas como “mindsets”, podem contribuir para explicar essas variações. Esse conceito, desenvolvido no campo da psicologia social e educacional, diz

respeito à concepção do indivíduo sobre a natureza da habilidade. Enquanto alguns indivíduos acreditam que a inteligência é uma qualidade maleável, desenvolvível e controlável, inclinando-se à teoria incremental (mindset de crescimento); outros a compreendem como um traço fixo ou incontrolável, estando inclinados à teoria de entidade (mindset fixo). De maneira geral, o mindset de crescimento associa-se à crença de que atributos como a inteligência e a capacidade de aprender podem ser desenvolvidos através de estratégias adequadas, esforço e oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, o mindset fixo está relacionado à percepção de relativa estabilidade em tais atributos que, sendo assim, não poderiam ser desenvolvidos (Dweck; Yeager, 2019).

A forma como indivíduos percebem desafios e experiências de fracasso - episódios comuns na aprendizagem de uma LA - pode ser significativamente impactada pelas crenças que carregam. Se alguém acredita que a própria capacidade é fixa, as dificuldades podem ser interpretadas como um sinal de incompetência, o que favorece uma preocupação acentuada com comentários negativos e em proteger a própria imagem. Em contrapartida, se alguém acredita que a sua capacidade é passível de desenvolvimento, pode perceber no erro informações de valor, que indicam o que precisa ser revisto e podem sugerir a adoção de novas ações no futuro para alcançar progresso. No entanto, é importante notar que os mindsets não definem respostas automáticas, nem atuam de maneira isolada. Os efeitos do mindset fixo e de crescimento podem ser influenciados por diversos fatores como as metas do aluno, as estratégias disponíveis, as relações sociais e o próprio contexto de aprendizagem (Dweck; Leggett, 1988; Dweck; Yeager, 2019).

Ao aplicar as teorias implícitas da inteligência no campo do ensino e aprendizagem de línguas, Lou e Noels (2019) desenvolveram o conceito de mindsets linguísticos (*language mindsets*), que se refere a crenças específicas acerca da maleabilidade da habilidade de aprender línguas. Os autores sugerem que a maioria das pessoas tende a desenvolver, ao longo de sua formação, diferentes mindsets em domínios distintos. Por exemplo: alguém pode apresentar crenças mais orientadas ao crescimento ao interagir com a área da matemática e, concomitantemente, acreditar que sua competência em determinada língua é fixa e limitada. Os mindsets linguísticos, por sua vez, podem influenciar o modo como os alunos estabelecem metas, interpretam dificuldades, reagem emocionalmente aos erros e persistem diante dos desafios encontrados na trajetória de aprendizagem de uma LA (Lou; Noels, 2019).

Além disso, conforme apontam Lou e Noels (2019), o modo como os mindsets são mobilizados durante a aprendizagem pode ser impactado por diferentes estratégias,

oportunidades, condições de ensino e características do feedback oferecido. A identificação de inclinação a um mindset, por exemplo, não permite desconsiderar o contexto, nem fatores sociais ou pedagógicos. Portanto, estudos relacionados aos mindsets requerem cautela diante de explicações universais ou simplificadas em excesso (Dweck; Yeager, 2019).

Nos últimos anos, houve um crescimento dos estudos sobre mindsets no ensino de línguas (Papi et al., 2019). Contudo, as pesquisas que associam esse construto a práticas de feedback se distribuem entre objetos de investigação distintos. Alguns trabalhos investigam o comportamento de busca por feedback (CBF); enquanto outros examinam as preferências por modalidades de feedback; outros, ainda, analisam as meta-percepções dos alunos ou os efeitos de diferentes mensagens presentes na correção. Diante dessa diversidade de enfoques, torna-se relevante uma análise conjunta de tais estudos considerando aproximações, diferenças, fatores mediadores e lacunas existentes na literatura.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira os mindsets linguísticos de estudantes e professores se relacionam às dinâmicas de feedback no ensino de língua adicional? Para formular uma resposta, este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre os mindsets linguísticos de estudantes e professores e as práticas de feedback no ensino de língua adicional.

Este estudo justifica-se, em primeiro lugar, pela centralidade do feedback no ensino de línguas adicionais. A compreensão das razões que levam estudantes a buscar, evitar, preferir ou utilizar determinadas formas de feedback pode contribuir, de maneira significativa, para que professores elaborem mensagens que ofereçam possibilidades concretas de ação, indo além da identificação de erros. Além disso, compreender melhor os mindsets linguísticos docentes e discentes pode favorecer o entendimento do feedback como uma prática que é, ao mesmo tempo, linguística, motivacional e social.

No ano de 2025, ocorreu um primeiro despertar para o que viria a se tornar esta pesquisa. Durante uma leitura realizada com o grupo de pesquisa do qual faço parte, o ProLinGue, conheci o conceito de ansiedade em língua estrangeira (*foreign language anxiety*). Enquanto aluna e professora de língua adicional em formação, passei a refletir sobre a influência de aspectos emocionais e comportamentais no processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre as possibilidades de contribuição do professor na construção de um ambiente mais acolhedor. Essa inquietação, então, conduziu-me às crenças que sustentam diferentes respostas diante das dificuldades e, a partir de leituras sugeridas por minha orientadora, ao

conceito de *mindset*. Com o intuito de aproximar essa discussão da prática pedagógica, compreendi que seria relevante investigar as relações desse construto com o feedback.

Já em 2026, no semestre de elaboração deste trabalho, comecei a atuar como professora de inglês como LA na Educação Básica e aquela curiosidade ganhou contornos mais concretos. Percebi relações e reações diversas diante do feedback em meio à dinâmica acelerada da sala de aula: enquanto alguns alunos solicitavam orientações constantes para dar prosseguimento às atividades; outros buscavam um retorno sobre o produto final; outros, ainda, pareciam evitar correções ou contatos diretos com a docente. Também me deparei, muitas vezes, com afirmações como "não sou bom em inglês" diante de dificuldades, soando como um veredito do próprio aluno sobre a própria aptidão e sugerindo uma concepção fixa acerca de sua competência linguística.

Nesse mesmo período, uma constatação passou a me gerar incômodo: percebi que eu oferecia aos estudantes, por vezes de modo automático, elogios genéricos relacionados à inteligência, à rapidez na realização de tarefas ou à quantidade de respostas corretas. O caráter pouco refletido dessas mensagens provocou questionamentos sobre os possíveis efeitos que tais feedbacks poderiam produzir, assim como evidenciou a minha própria necessidade de embasar e ajustar minhas práticas. Surgiu, então, o desejo de compreender esses efeitos e também como eu poderia contribuir para que alunos acreditassem no potencial de desenvolvimento das próprias competências. Nesse encontro entre leituras acadêmicas e experiências de sala de aula, o meu interesse em investigar as relações entre mindsets linguísticos e feedback foi consolidado.

Para além dessas motivações pessoais e pedagógicas, este estudo mostra-se relevante academicamente ao aproximar pesquisas que investigam diferentes aspectos do processo de feedback e suas relações com antecedentes motivacionais. Este trabalho propõe-se a oferecer uma visão abrangente de um recente campo de estudos, estabelecendo diálogos entre a busca de feedback feita pelo aluno, suas preferências, as práticas relatadas por docentes e os significados atribuídos às mensagens. Tal sistematização torna possível a identificação de aspectos mais convergentes na literatura, bem como de aspectos que ainda necessitam de mais exploração.

Também cabe observar que não foram encontrados trabalhos escritos em língua portuguesa na busca de artigos para esta revisão no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As pesquisas recuperadas, inclusive, foram predominantemente realizadas em contextos asiáticos ou norte-americanos.

Embora tal dado seja insuficiente para afirmar a inexistência de pesquisas nacionais sobre o assunto, pode sugerir uma escassez de trabalhos em português no campo. Reforça-se, portanto, a relevância de sistematizar a discussão acerca das relações entre feedback e mindset em língua portuguesa, o que pode incentivar futuras investigações em contextos brasileiros de ensino de LA.

Este trabalho, metodologicamente, consiste em uma revisão de literatura de natureza qualitativa. No Portal de Periódicos da CAPES, foram selecionados doze artigos revisados por pares, publicados entre 2018 e 2025. Essa amostra foi composta por pesquisas quantitativas ou mistas, considerando apenas dados quantitativos para análise. No capítulo de metodologia, são descritos os procedimentos de busca, critérios de inclusão e exclusão, assim como as etapas de análise.

Além da presente introdução, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. O segundo apresenta o referencial teórico sobre mindsets, feedback, comportamento de busca por feedback e mecanismos envolvidos nessa relação. Já o terceiro detalha os procedimentos metodológicos da revisão. O quarto, por sua vez, inclui os resultados dos estudos revisados. O quinto capítulo, a partir dos objetivos da pesquisa, discute os achados e suas implicações pedagógicas. Finalmente, as considerações finais são apresentadas no sexto capítulo, incluindo limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teorias implícitas, mindsets e mindsets linguísticos

A partir de estudos sobre diferentes padrões de respostas que indivíduos apresentam ao se depararem com desafios, obstáculos e experiências de fracasso, originou-se a teoria implícita da inteligência, posteriormente popularizada como teoria dos mindsets. A pesquisadora Carol Dweck (1986) observou que estudantes podem reagir de formas bastante diferentes diante de dificuldades, mesmo apresentando níveis semelhantes de capacidade. Enquanto alguns permanecem engajados com a tarefa, procuram outras estratégias e persistem diante dos obstáculos; outros evitam desafios, demonstrando sentimentos de desamparo ou apresentando piora em seu desempenho. Conforme Dweck (1986), essas diferenças não seriam explicadas exclusivamente por habilidades individuais, mas também por metas de aprendizagem, crenças e formas de interpretação.

Em 1988, Dweck e Leggett organizaram esses comportamentos em dois padrões: adaptativos (*adaptive patterns*) e desadaptativos (*maladaptive patterns*). Para as autoras, esses

padrões não são um resultado direto da capacidade do aluno, mas do sistema de significados através do qual ele interpreta os acontecimentos do contexto e a sua própria competência. Nesse sistema, as teorias implícitas (*implicit theories*) ocupam um papel central, correspondendo às crenças dos indivíduos sobre a natureza da própria aptidão.

As teorias implícitas da inteligência subdividem-se em teoria incremental (*incremental theory*) e de entidade (*entity theory*), de acordo com Dweck (1986). Enquanto a primeira compreende a inteligência como uma qualidade passível de desenvolvimento, a segunda corresponde à concepção da inteligência como uma característica relativamente fixa. Nessa dinâmica, indivíduos tendem a preocupar-se em demonstrar capacidade ou evitar que sua suposta falta seja exposta quando não acreditam que sua capacidade possa ser modificada de forma substancial (Dweck, 1986). Posteriormente, a teoria incremental passou a ser amplamente referida na literatura como "mindset de crescimento" e a teoria de entidade, por sua vez, como "mindset fixo".

Dweck (1986) e Dweck e Leggett (1988) também explicam que os mindsets estão relacionados às metas de realização adotadas pelos indivíduos, subdivididas entre metas de aprendizagem e de desempenho. As primeiras pressupõem o objetivo de aumentar a competência, compreender algo novo ou desenvolver uma habilidade. Já as segundas focam na performance: demonstrar capacidade, obter avaliações favoráveis ou prevenir julgamentos negativos.

Para um estudante que combina um mindset fixo com metas de desempenho, por exemplo, situações de dificuldade podem ser percebidas como ameaçadoras. Nessa lógica, o erro passa a ser interpretado como evidência de uma limitação pessoal, muito além de uma informação sobre a tarefa realizada. O aluno que adota tal interpretação tende a evitar desafios, reduzir esforços, alimentar sentimentos negativos e desenvolver estratégias que protejam sua autoimagem. Em contrapartida, um estudante que associa um mindset de crescimento a metas de aprendizagem apresenta uma tendência a buscar desafios, persistir e empregar estratégias para superar dificuldades (Dweck, 1986; Dweck; Leggett, 1988).

Contudo, também é necessário evitar simplificações exacerbadas ao associar o mindset de crescimento ao esforço. Dweck e Yeager (2019) destacam que práticas como elogios indiscriminados aos esforços ou insistência em estratégias ineficazes não são coerentes com o mindset de crescimento. Pelo contrário, o desenvolvimento real das competências é bastante dependente do esforço direcionado, de estratégias adequadas, do apoio de outras pessoas, de oportunidades e de condições do contexto de aprendizagem. Nesse sentido, o esforço

demonstra-se produtivo quando vem acompanhado da possibilidade de rever procedimentos, receber orientação e encontrar novos caminhos para aprender. Os mesmos autores ressaltam, ainda, que os mindsets não determinam comportamentos de maneira isolada, mas integram um sistema mais amplo de significados, relações, metas e possibilidades de ação.

Aprofundando a compreensão dos mindsets, Lou e Noels (2019) indicaram que a maioria dos indivíduos apresenta combinações dessas crenças, que podem ser relativas a domínios específicos. Assim, as concepções que alguém carrega acerca da sua capacidade linguística não correspondem, necessariamente, àquelas que apresenta em relação à matemática ou à inteligência de modo geral, por exemplo. Portanto, o mesmo estudante - a depender do domínio, habilidade e situação - pode demonstrar maior orientação fixa ou de crescimento. Para se referir, de modo específico, ao sistema que orienta comportamentos em direção a determinados objetivos de aprendizagem de línguas, Lou e Noels (2019) propuseram o conceito de mindsets linguísticos (*language mindsets*). Bastante utilizados no campo da aprendizagem de línguas desde então, os mindsets linguísticos referem-se às crenças sobre a maleabilidade das capacidades necessárias para aprender uma língua.

Lou e Noels (2019) apresentaram três diferentes dimensões dos mindsets linguísticos. A primeira se refere à inteligência linguística geral ou ao potencial de desenvolvimento de capacidades relacionadas à aprendizagem de línguas. Já a segunda dimensão diz respeito à aptidão linguística ou às crenças relacionadas à existência de um talento para aprender uma LA. A terceira, por sua vez, relaciona-se à sensibilidade à idade ou à crença de que a capacidade de aprender novas línguas permanece maleável ao longo da vida ou torna-se fortemente limitada após determinada fase. Apesar de relacionadas, essas dimensões não são idênticas. Um estudante pode acreditar na possibilidade de desenvolvimento de sua competência gramatical por meio do estudo e da prática e, concomitantemente, julgar a pronúncia como dependente de uma aptidão inata ou da idade de início da aprendizagem. Portanto, diferentes dimensões do mindset podem relacionar-se a comportamentos distintos dos alunos.

Distinguir os mindsets linguísticos de outros construtos motivacionais também é importante. Diferentemente da confiança e da autoeficácia, por exemplo, que dizem respeito à avaliação que alguém faz da própria capacidade de realizar determinada tarefa ou alcançar um resultado, o mindset se refere à crença de que essa capacidade pode ou não ser desenvolvida. Assim, um estudante pode acreditar que conseguirá melhorar no futuro ao mesmo tempo em que apresenta baixa confiança em seu desempenho atual. De maneira análoga, alguém

também pode considerar sua capacidade relativamente estável e sentir-se competente em uma tarefa específica (Lou; Noels, 2019).

Finalmente, cabe ressaltar que os mindsets linguísticos não são imutáveis, apesar de relativamente estáveis, conforme Lou e Noels (2019). Essas crenças podem variar no decorrer do tempo e ser influenciadas por experiências de aprendizagem, discursos culturais e mensagens recebidas de docentes, familiares e colegas. Para este trabalho, essa característica socialmente situada é especialmente relevante, uma vez que possibilita compreender o feedback - para além de uma resposta ao desempenho - como parte do contexto por meio do qual crenças sobre capacidade, erro e desenvolvimento são comunicadas e construídas.

2.2 Feedback e feedback corretivo no ensino de língua adicional

Em consonância com Papi et al. (2019) e Papi et al. (2020), neste trabalho, o feedback é compreendido, de maneira ampla, como uma informação oferecida ou buscada a respeito do desempenho do estudante, apresentando o potencial de orientar suas ações futuras e a avaliação de seu progresso. Essa concepção de feedback contempla tanto mensagens fornecidas por fontes diversas como professores, colegas e outros interlocutores, quanto ações do próprio estudante para compreender a adequação de seu desempenho.

Já o feedback corretivo (FC), caracterizado pela indicação de que uma produção não corresponde à forma esperada ou necessita de revisão, corresponde a uma modalidade específica de feedback. Ele pode tanto ser oferecido durante interações orais quanto ser registrado em textos escritos. Na literatura, há diferentes subcategorias de FC que variam conforme o grau de explicitação da correção, a indicação ou não da forma adequada, o momento de apresentação da mensagem e a participação esperada do aluno. Enquanto modalidades mais explícitas informam diretamente a ocorrência de um problema e podem apresentar a forma adequada ou uma explicação metalinguística; uma correção mais implícita, como uma reformulação, apresenta uma versão modificada do enunciado sem indicar, necessariamente, que houve um erro. Cabe observar que, entre esses extremos, também existem diferentes possibilidades de oferta de pistas e estímulos à autocorreção do aluno (Papi et al., 2021).

Entre as formas mais explícitas de FC, Papi et al. (2021) destacam a correção direta acompanhada de informação metalinguística - na qual o docente indica o erro, fornece a forma adequada e explica sua natureza - e a pista metalinguística, em que o professor oferece informações que auxiliam o próprio aluno a encontrar a correção. Há também a pista por

repetição: o enunciado incorreto é retomado, geralmente com uma entonação que destaca o erro. Já as reformulações didática e conversacional, por sua vez, apresentam versões corrigidas do enunciado, mas distinguem-se quanto ao propósito e ao grau em que a correção se torna perceptível.

Na literatura, há também distinções específicas quanto ao feedback corretivo escrito (FCE), adotadas por autores como Tang e Liu (2018). O FCE pode ser direto, oferecendo ao aluno a forma considerada correta, ou indireto, indicando a existência ou a localização do problema, mas reservando ao estudante a tarefa de corrigi-lo. Essa indicação pode se dar através de sublinhados, círculos ou códigos que indicam a natureza do erro. Tang e Liu (2018), por exemplo, investigaram especificamente o feedback corretivo indireto codificado (FCIC), no qual há a utilização de símbolos ou abreviações para direcionar a atenção do aluno a algum tipo de problema, sem oferecer uma solução direta.

Há também uma diferenciação quanto aos níveis de feedback: tarefa, processo, autorregulação e indivíduo. O feedback com foco em tarefa oferece informações sobre a correção, a inadequação ou a conclusão de uma atividade específica. Já o feedback de processo se concentra em estratégias, procedimentos e formas de compreensão que podem conduzir à melhoria. O feedback autorregulador, por sua vez, incentiva o estudante a monitorar, avaliar e dirigir o próprio processo de aprendizagem. Por último, o feedback voltado ao indivíduo realiza avaliações gerais sobre a pessoa ou sobre o resultado, sem trazer, necessariamente, informações relacionadas à tarefa, às estratégias ou às possibilidades de ação. Tal diferenciação mostra-se importante uma vez que mensagens semelhantes podem desempenhar funções distintas. Diferentes mensagens ou comportamentos podem ser produzidos a partir da informação quanto à acurácia de uma resposta, da sugestão de uma estratégia de revisão, do estímulo ao monitoramento da própria aprendizagem ou de um elogio pessoal. Portanto, os níveis de feedback variam conforme a quantidade e a qualidade das informações oferecidas ao estudante, assim como à responsabilidade atribuída a ele no processo de revisão (Muthukrishnan et al., 2024).

As diferentes abordagens de feedback aqui reunidas podem contribuir para uma concepção ampla da prática, que considera não só a informação técnica disponibilizada, mas sua forma de apresentação, seu conteúdo, seu nível e seu grau de explicitude. Tal compreensão permite examinar preferências por diferentes formatos de feedback, assim como diferentes percepções atribuídas a uma mesma modalidade.

2.3 Comportamento de busca por feedback, metas e modelo de custo-valor

É importante conceber o estudante, para além de um receptor de informações, como agente da própria aprendizagem e, por consequência, do processo de feedback. Nesse sentido, considera-se que o aluno faz escolhas deliberadas quanto a engajar-se ou não com o feedback: podendo buscar oportunidades de esclarecimento, selecionar fontes, observar reações e decidir quais aspectos do seu desempenho deseja compreender (Papi et al., 2019).

A partir dessa perspectiva, Papi et al. (2019) introduziram no campo da aprendizagem de línguas um conceito originado na psicologia organizacional: o comportamento de busca por feedback (CBF). O CBF corresponde às ações empregadas intencionalmente para reunir informações, reduzir incertezas e avaliar a adequação do próprio desempenho em relação aos objetivos buscados pelo indivíduo.

Há duas estratégias principais pelas quais o CBF pode ocorrer: monitoramento e solicitação direta. O monitoramento envolve prestar atenção às informações disponíveis no ambiente, como comentários, notas, exemplos de desempenho ou reações de terceiros. Tal estratégia depende, então, da disposição do estudante em observar e interpretar os sinais presentes no contexto. Já a solicitação direta pressupõe o pedido de informações a uma fonte, que pode ser o professor, um colega ou outro interlocutor cujos conhecimentos sejam considerados relevantes. Essa estratégia envolve uma iniciativa mais explícita do aluno e também permite obter informações mais específicas; contudo, pode envolver maior exposição, uma vez que pressupõe o reconhecimento de uma dúvida ou dificuldade diante de alguém.

Porém, é relevante considerar que ambas as estratégias não são, em todos os contextos, equivalentes ou igualmente custosas. O monitoramento pode, por exemplo, envolver riscos à autoimagem quando ocorre durante uma correção pública, enquanto a solicitação direta pode ser percebida como uma iniciativa simples e valorizada quando existe uma relação de confiança com o docente ou um ambiente propício às perguntas. Portanto, o conceito de CBF evidencia que o estudante participa das definições quanto à fonte, ao momento, ao conteúdo e à estratégia por meio das quais obtém informações acerca da própria aprendizagem.

A aproximação com as metas de realização pode contribuir para a compreensão de tais escolhas. Com base na diferenciação de Dweck e Leggett (1988) de metas voltadas à aprendizagem e metas voltadas ao desempenho, Papi et al. (2019; 2021) propõem uma organização mais específica, com a distinção entre metas de desenvolvimento e de

demonstração, incluindo também orientações de aproximação e evitação. Nessa lógica, um estudante com meta de desenvolvimento-aproximação deseja aumentar a própria competência, enquanto outro com a meta de desenvolvimento-evitação preocupa-se em não perder habilidades adquiridas ou em não deixar de cumprir determinados padrões pessoais. Já alguém com a meta de demonstração-aproximação concentra-se em demonstrar a própria competência ou obter avaliações favoráveis; um aluno com a meta de demonstração-evitação, por sua vez, apresenta muito acentuadamente um desejo de não parecer incompetente.

Tais metas, cabe observar, não são equivalentes aos mindsets, embora possam se relacionar a eles. Papi et al. (2019), com base em Dweck e Leggett (1988), tratam mindsets e metas de realização como construtos motivacionais diferentes e investigam se essas metas medeiam as relações entre as crenças dos estudantes e seu CBF. Nesse sentido, as metas podem ser compreendidas como mecanismos por meio dos quais crenças sobre a maleabilidade da capacidade se articulam a comportamentos de aprendizagem (Dweck; Leggett, 1988; Papi et al., 2019).

A mesma ação pode ser orientada por objetivos diferentes. Enquanto um aluno pode buscar feedback para desenvolver a própria competência; outro pode fazê-lo para construir uma imagem positiva; outro, ainda, para evitar que suas dificuldades sejam percebidas por quem o avalia. Justamente para explicar como essas características são convertidas em decisões, Papi et al. (2019; 2020) propõem o modelo de custo-valor, que sugere a existência de uma avaliação subjetiva de riscos e benefícios na escolha de buscar ou não feedback. Nessa equação, o valor está relacionado à utilidade que o estudante atribui à informação do feedback para a aprendizagem, correção de problemas, redução de incertezas ou alcance de objetivos. Já o custo pode envolver tempo, esforço, ameaça ao ego e riscos de autoapresentação, relacionados à possibilidade de que a busca ou o recebimento de feedback produza impressões negativas sobre a competência do indivíduo.

O significado atribuído ao erro, que participa dessa análise, pode ser influenciado pelo mindset. Se um aluno acredita na possibilidade de desenvolvimento da própria competência, pode atribuir maior valor e utilidade às informações contidas no feedback. Já um aluno que compreende sua aptidão como relativamente estável pode perceber na correção um alto risco de exposição de uma limitação permanente, tornando maior o custo socioemocional do feedback.

Por fim, o modelo de custo-valor também contribui para a compreensão das preferências por diferentes modalidades de feedback. Enquanto correções explícitas podem

ser percebidas como valiosas por oferecer informações claras, elas também podem apresentar maior custo quando há a exposição pública de um erro. Já formas implícitas podem ser interpretadas como menos custosas por reduzir potenciais constrangimentos, mas também podem oferecer informações insuficientes para certos estudantes. Tais preferências, assim, são em grande parte correspondentes ao modo como cada aluno gerencia preocupações com a aprendizagem e a proteção da própria imagem (Papi et al., 2019; Papi et al. 2021).

2.4 A dimensão social e motivacional do feedback

O feedback, sendo uma prática socialmente situada, não comunica exclusivamente informações sobre uma tarefa, mas passa pela relação docente-discente. Para os alunos, a reação do professor diante do erro pode sinalizar expectativas, julgamentos e crenças relacionadas à sua capacidade. Nessa dinâmica, um mesmo obstáculo pode ser apresentado como evidência de uma limitação permanente ou como um problema passível de solução.

Lou e Noels (2020) utilizam o conceito de meta-teorias leigas (*meta-lay theories*), também chamadas de meta-percepções, para abordar esse processo. Esse conceito diz respeito às crenças que o estudante atribui ao professor. Ou seja, não corresponde necessariamente ao mindset que o docente possui, mas àquilo que o aluno infere a partir das mensagens e dos comportamentos por ele observados. Assim, um aluno pode interpretar tanto que o professor considera sua capacidade limitada, quanto que ele acredita em seu potencial de desenvolvimento. A importância das meta-percepções se torna evidente pela transferência não automática das crenças docentes: elas passam pela forma como a mensagem é formulada, pelo contexto no qual se dá a interação e pela interpretação construída pelo aluno.

Conforme Lou e Noels (2020), as características do feedback oferecido pelo professor podem influenciar bastante as meta-percepções dos estudantes. Um feedback que oferece consolo baseado na falta de habilidade, por exemplo, pode comunicar que a dificuldade decorre de uma capacidade estável. Já um feedback orientado à melhoria tende a sinalizar que o atual desempenho não corresponde a um limite permanente e que existem ações através das quais o progresso pode ser alcançado.

As meta-percepções dos estudantes em relação às crenças que atribuem aos professores também relacionam-se à satisfação de suas necessidades psicológicas, compreendidas entre: competência, autonomia e vínculo. A primeira está associada à percepção de eficácia e à capacidade para gerenciar as demandas de aprendizagem. Já a segunda envolve a possibilidade de agir, fazer escolhas e se reconhecer como participante do

próprio processo. A terceira, por sua vez, faz referência à qualidade da relação com o docente e ao apoio percebido nessa interação (Lou; Noels, 2020).

A satisfação dessas necessidades pode orientar diferentes respostas motivacionais, segundo Lou e Noels (2020). Um aluno que se sente competente pode apresentar maior confiança para utilizar a língua adicional, por exemplo, assim como uma tendência reduzida a evitar novos desafios. Por sua vez, um estudante cuja necessidade de autonomia é satisfeita pode perceber erros como oportunidades de aprendizado e não apenas como julgamentos externos. Além disso, o vínculo com o docente pode favorecer, em um aluno, a disposição para revisar, solicitar esclarecimentos e permanecer engajado com a tarefa.

Yao et al. (2024) também contribuem à compreensão da dimensão social do feedback ao considerar o mindset do professor, conceituado como a crença docente acerca do potencial de desenvolvimento das competências dos estudantes mediante esforço adequado e emprego de estratégias apropriadas. Tais crenças podem se relacionar às modalidades de feedback que professores relatam utilizar, assim como às razões pelas quais utilizam cada prática.

Há uma relação dinâmica e contextual entre mindset e feedback: enquanto mindsets impactam a atribuição de valor às correções, avaliação de seus custos e respostas às dificuldades por parte dos alunos; as mensagens disponíveis no ambiente de aprendizagem oferecem elementos a partir dos quais os estudantes constroem interpretações sobre a própria capacidade e possibilidades futuras. Com base nos conceitos aqui apresentados, este trabalho parte da compreensão do feedback como um ponto de convergência entre crenças, práticas pedagógicas e processos motivacionais. Uma correção tem o potencial de indicar aspectos a serem revisados, orientar estratégias, apoiar a autorregulação e comunicar expectativas sobre o potencial de desenvolvimento do aluno. Portanto, existem significados sociais e motivacionais produzidos a partir do feedback e atravessados pela relação professor-aluno, bem como pelo contexto de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é uma revisão da literatura de natureza qualitativa. A base de dados escolhida para a busca de trabalhos integrantes da revisão, apoiada por sua confiabilidade e relevância na esfera acadêmica, foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mantido pelo governo do Brasil, este portal abrange diversas áreas do conhecimento e oferece acesso a uma ampla coleção de artigos acadêmicos revisados por pares.

Na amostra de textos analisados, apenas artigos foram incluídos. Critérios específicos foram estabelecidos para garantir a seleção de estudos relevantes à questão de pesquisa. O primeiro deles foi a utilização de palavras-chave: "mindset", "feedback", "second language", "foreign language" e "additional language"; com os três últimos termos sendo também buscados em português. O segundo e terceiro critério, respectivamente, foram a revisão por pares e a abordagem quantitativa ou mista, em que apenas os dados quantitativos foram considerados para a análise. A opção por dados quantitativos se justifica pela predominância desse tipo de delineamento nas pesquisas sobre mindset e feedback em contextos de ensino de línguas.

Levando em consideração o tema da pesquisa, cada consulta realizada no portal incluiu três palavras-chave, com "mindset" e "feedback" presentes em todas elas; apenas o terceiro termo foi substituído a cada nova rodada. Todas as consultas foram realizadas na mesma data, 16 de abril de 2026. A primeira, com os termos "mindset", "feedback" e "second language", retornou 27 artigos revisados por pares, publicados entre 2011 e 2025. A segunda, na qual o terceiro termo foi substituído por "foreign language", resultou em 8 artigos no mesmo período. Nas rodadas seguintes, com a substituição por "additional language", "segunda língua", "língua estrangeira" e "língua adicional", nenhum resultado novo foi encontrado. Dos 35 artigos retornados nas duas consultas bem-sucedidas, 6 estavam repetidos, resultando em 29 estudos que atenderam aos dois primeiros critérios de seleção.

Estes 29 textos foram acessados e, dentre eles, 17 foram excluídos da revisão por seguir uma abordagem exclusivamente qualitativa, por não oferecer informações pertinentes para os objetivos da pesquisa ou por pertencer a outro gênero textual que não o artigo. Foram considerados pertinentes apenas estudos que abordassem, de modo direto, a relação entre mindset e feedback em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, trabalhos voltados exclusivamente a outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências ou educação de modo geral, foram excluídos quando não tratavam especificamente da aprendizagem de línguas ou do desenvolvimento de competências linguísticas. Essa decisão buscou manter a coerência do corpus com o objetivo da pesquisa, centrado no ensino de língua adicional. Então, foram selecionados 12 artigos (Quadro 1) que foram submetidos a uma análise detalhada, com o intuito de compreender e organizar um panorama da literatura científica que aborda as relações entre mindset e feedback no ensino de língua adicional. O recorte temporal (publicações entre 2018 e 2025) não foi estabelecido como critério prévio, mas emergiu naturalmente dos resultados retornados pelas buscas.

Cabe observar que, embora os estudos selecionados sejam quantitativos ou mistos, esta revisão não teve como objetivo realizar uma meta-análise ou comparar estatisticamente os efeitos encontrados. Por isso, os resultados estatísticos específicos, como valores de p, coeficientes e tamanhos de efeito, não foram reportados de forma sistemática no corpo do texto. A análise priorizou a direção das relações encontradas, a indicação de significância estatística apresentada pelos autores dos estudos revisados e a interpretação desses achados em diálogo com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Título	Ano	Autores	Principais resultados
Feedback-seeking behavior in second language writing: motivational mechanisms	2020	PAPI, Mostafa; BONDARENKO, Anna Vitalyevna; WAWIRE, Brenda; JIANG, Chen; ZHOU, Shiyao	O mindset de crescimento prediz o valor do feedback; o mindset fixo prediz o custo de autoapresentação, reduzindo o monitoramento.
Feedback-Seeking Behavior in Language Learning: Basic Components and Motivational Antecedents	2019	PAPI, Mostafa; RIOS, Angel; PELT, Hunter; OZDEMIR, Esra	Alunos com mindset de crescimento buscam feedback por monitoramento e investigação de diversas fontes.
Individual differences in L2 writing feedback-seeking behaviors	2023	XU, Jian; WANG, Yabing	Mindset de crescimento e resiliência acadêmica são preditores positivos do comportamento de busca por feedback.
Differentiating the Role of Growth Language Mindsets in Feedback-Seeking Behaviour	2025	XU, Jian; WANG, Yabing; PENG, Bo	Diferentes dimensões do mindset impactam a busca por feedback, mediadas pela tomada de perspectiva.
The Relationship Between Language Mindsets and Feedback Preferences in L2 Writings	2020	VAGHEI, Shima; ESFAHANI, Fariba Rahimi; SHAFIEE, Sajad	O mindset de entidade (fixo) predisse a variável geral de preferência; comentários e conferências foram as modalidades mais valorizadas.
Motivational factors underlying learner preferences for corrective	2021	PAPI, Mostafa; WOLFF, Dominik; NAKATSUKASA,	Alunos com mindset de crescimento preferem todos os tipos de correção; alunos com

feedback		Kimi; BELLWOAR, Emily	mindset fixo preferem feedbacks implícitos.
The Relationship among Language Mindset, Corrective Feedback Preferences, and Follow-Up Strategies	2024	PRIHATINI, Arti; PANGESTI, Fida; WURYANINGRUM, Rusdhianti	Houve predominância de mindset de crescimento e elevada preferência por correções explícitas, embora a correlação tenha sido calculada entre escores gerais.
“Does My Teacher Believe I Can Improve?”: The Role of Meta-Lay Theories	2020	LOU, Nigel Mantou; NOELS, Kimberly Ann	Feedbacks orientados à melhoria favoreceram meta-percepções de crescimento, associadas ao mindset do aprendiz e a respostas motivacionais após falhas.
Examining the mindsets toward students’ writing competence and feedback-giving practices	2024	YAO, Yuan; YU, Shulin; ZHU, Xinhua; ZHU, Siyu; PANG, Wanru	Os mindsets docentes se associaram às práticas de feedback relatadas: docentes com mindset de crescimento usam feedbacks mais variados.
Effects of effort praise on struggling Filipino ESL readers’ motivation and mindset	2022	CALINGASAN, King Arman; PLATA, Sterling Miranda	Elogio ao esforço pode reforçar o mindset fixo em alunos que adotam a "regra inversa" de esforço-habilidade.
The Role of Growth Mindset on the Relationships between Students’ Perceptions of Feedback	2024	MUTHUKRISHNAN, Priyadarshini; LAN, Loo Fung; ANANDHAN, Hariharasudan; SWAMY D, Premila	Feedbacks de processo e autorregulação se associaram ao mindset de crescimento; o feedback de processo também se relacionou direta e indiretamente ao desempenho.
Effects of ICCF with and without short affective teacher comments	2018	TANG, Chiachieh; LIU, Yeu-Ting	Comentários afetivos aumentam a motivação e a percepção de incentivo do feedback.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4 RESULTADOS

A partir da análise dos artigos, serão apresentados os principais achados das pesquisas selecionadas que abordam a relação entre os mindsets linguísticos de estudantes e professores e as práticas de feedback no ensino de língua adicional (LA). Os resultados foram organizados

em quatro categorias: 1) comportamento de busca por feedback, 2) preferências por tipos de feedback corretivo, 3) o mindset do professor e meta-percepções do aluno e 4) impacto de feedbacks específicos. A partir dessa distribuição, são abordadas quatro dimensões da relação entre feedback e mindset no contexto do ensino de LA.

4.1 Comportamento de busca por feedback

A pesquisa de Papi et al. (2020), assim como os demais estudos revisados nesta categoria, parte da concepção do estudante como um agente estratégico que decide como e quando buscar feedback, e não como mero receptor de correções. O estudo em questão investigou se os mindsets de língua influenciam duas estratégias de busca por feedback corretivo escrito (FCE): o monitoramento (compreendido como prestar atenção ao feedback disponível no ambiente) e a solicitação direta de feedback ao professor. Para tal, os autores consideraram o custo-valor percebido pelos estudantes.

Três hipóteses foram formuladas. A primeira propunha que o mindset de crescimento seria um preditor positivo do valor do feedback, enquanto o mindset fixo seria um preditor positivo do custo de autoapresentação. Conforme a segunda hipótese, o valor prediria positivamente e o custo, negativamente, o CBF. A terceira hipótese previa que as relações entre mindsets e CBF são mediadas pelas percepções de custo e valor.

A pesquisa quantitativa foi realizada com 128 estudantes universitários de cursos de escrita em LA em uma universidade pública dos Estados Unidos, dos quais 122 eram alunos de graduação e 6, de pós-graduação. Os dados foram coletados através de um questionário com escala Likert de 6 pontos, que mediu os mindsets, o valor e o custo de autoapresentação associados à busca por feedback e as estratégias de busca por feedback (monitoramento e solicitação direta).

Os resultados confirmaram a primeira hipótese: o mindset de crescimento previu o valor percebido do feedback e o mindset fixo, o custo de apresentação pessoal. A partir disso, os autores interpretaram que alunos com mindset de crescimento tendem a perceber o FCE como um recurso de aprendizagem valioso para desenvolver sua competência escrita em LA, enquanto aqueles com mindset fixo tendem a interpretar o feedback como um sinal de incompetência e, por consequência, como um risco à imagem que desejam apresentar aos outros.

A segunda hipótese foi parcialmente confirmada. Quanto ao monitoramento de feedback, tanto o valor (positivo) quanto o custo (negativo) foram preditores significativos. Já

quanto à solicitação de feedback, o valor foi um preditor positivo e significativo, mas o custo de autoapresentação não apresentou efeito significativo. Conforme os pesquisadores, esse achado sugere que os estudantes não percebem, necessariamente, o ato de solicitar feedback ao professor como algo custoso à própria imagem.

A terceira hipótese também foi parcialmente corroborada: o valor mediou a relação entre mindset de crescimento e monitoramento, enquanto o custo mediou a relação entre mindset fixo e monitoramento. Mas não houve mediação ou predição significativa quanto à relação entre solicitação de feedback e mindsets. Os autores compreenderam esses resultados como um indicativo de que a solicitação ativa de feedback é mais influenciada por fatores situacionais (como a relação entre professor e aluno) do que por características relativamente mais estáveis dos estudantes, como os mindsets.

Ampliando o escopo para além da escrita, o estudo de Papi et al. (2019) investigou os componentes básicos do comportamento de busca por feedback (CBF) e seus antecedentes motivacionais no ensino de LA. Mais especificamente, os autores investigaram as relações entre o CBF (separado em monitoramento e solicitação direta de feedback), mindsets e metas de realização (separadas em metas de desenvolvimento e de demonstração). O estudo também buscou verificar se as metas de realização mediaram as relações entre os mindsets e essas estratégias.

Os autores formularam quatro hipóteses. A primeira previa que o mindset de crescimento e as metas de desenvolvimento (focadas na melhoria da competência) seriam preditores tanto do monitoramento quanto da solicitação de feedback. A segunda hipótese, por sua vez, previa que o mindset fixo e as metas de demonstração (focadas na validação da competência) seriam preditores positivos apenas do monitoramento. Já a terceira hipótese sugeria que as metas de desenvolvimento mediariam as relações entre o mindset de crescimento e o CBF; enquanto, de acordo com a quarta hipótese, as metas de demonstração seriam mediadoras das relações entre o mindset fixo e esse comportamento.

Participaram da pesquisa quantitativa 287 alunos de uma universidade nos Estados Unidos que estudavam línguas adicionais (árabe, francês ou espanhol), dos quais 273 eram graduandos, 10 pós-graduandos e 4 não informaram o nível de formação. Os dados foram coletados por meio de um questionário com escala Likert de seis pontos, que mediu os mindsets fixo e de crescimento, quatro metas de realização e três estratégias de busca por feedback (monitoramento, solicitação ao professor e solicitação a outros).

As metas de realização foram diferenciadas conforme seu foco e orientação. A meta de desenvolvimento-aproximação diz respeito à intenção de aumentar sua própria competência, enquanto a meta de desenvolvimento-evitação diz respeito à preocupação em manter a competência já alcançada. Por sua vez, a meta de demonstração-aproximação envolve demonstrar competência, e a de demonstração-evitação, evitar demonstrar incompetência. Os resultados mostraram que apenas a meta de desenvolvimento-aproximação previu as três estratégias de CBF. A meta de desenvolvimento-evitação não previu significativamente nenhuma delas. Esses resultados foram interpretados pelos autores como um indicativo de que a busca por feedback é favorecida, sobretudo, quando o aluno está orientado ao desenvolvimento da própria competência. Nesse contexto, os estudantes tendem a perceber o feedback como uma informação útil para aprender e aprimorar seu desempenho, independentemente da fonte consultada ou da estratégia utilizada. A preocupação em não perder as competências já alcançadas, em contrapartida, não pareceu suficiente para mobilizar o mesmo envolvimento ativo com o feedback.

Quanto ao monitoramento de feedback, o mindset de crescimento e a meta de desenvolvimento-aproximação foram preditores positivos, e essa meta mediou parcialmente a relação entre o mindset de crescimento e o monitoramento de feedback. Conforme os autores, estudantes com tais orientações percebem as informações presentes no feedback como oportunidades para desenvolver competência; eles também relacionam as dificuldades ao esforço e às estratégias empregadas, sem enxergar os obstáculos como consequências de uma habilidade fixa. Assim, para esse grupo, o valor de aprendizagem percebido no feedback tende a ser maior que os possíveis custos relacionados ao ego e à autoapresentação.

A segunda hipótese não foi corroborada pelos achados da pesquisa, uma vez que o monitoramento de feedback não foi previsto pelo mindset fixo ou pelas metas de demonstração. A explicação proposta pelos autores a partir desses dados foi a de que, apesar do monitoramento (prestar atenção ao feedback disponível no ambiente) ser potencialmente uma estratégia de busca por feedback de baixo custo social em muitos contextos, na aula de LA, é comum que o aluno receba feedback diante dos colegas. Para estudantes que desacreditam na maleabilidade de sua competência linguística e temem parecer incompetentes na frente dos outros, essa exposição pode ser percebida com um alto custo ao ego e à autoimagem, capaz de superar o possível valor do feedback.

Quanto à solicitação direta de feedback ao professor, o mindset de crescimento apresentou uma relação positiva com essa estratégia, mediada parcialmente pelas metas de

desenvolvimento-aproximação e de demonstração-aproximação. A interpretação dos pesquisadores sugere que esses alunos tendem a solicitar feedback tanto para desenvolver quanto para demonstrar competência. Outro achado interessante em relação à solicitação direta de feedback foi que o mindset fixo também apresentou uma relação próxima da significância estatística com essa estratégia de busca por feedback, mediada pela meta de demonstração-aproximação. Nesse caso, os autores sugerem que os estudantes tendem a considerar que a interação com o professor pode ajudá-los a produzir uma imagem positiva (sua meta), não a praticam por acreditar na maleabilidade de sua competência.

A terceira estratégia de CBF investigada foi a solicitação a outras fontes (como colegas, amigos e falantes nativos). Ela foi prevista pelo mindset de crescimento, e essa relação foi parcialmente mediada pela meta de desenvolvimento-aproximação. Os pesquisadores, então, propuseram a seguinte interpretação: esses estudantes tendem a solicitar feedback a diversas fontes justamente por perceber um alto valor de aprendizagem e baixos custos sociais nessa prática. O mindset fixo também se associou à estratégia de solicitação a outras fontes, com essa relação sendo parcialmente mediada pela meta de demonstração-evitação. De acordo com os autores, alunos preocupados em não parecer incompetentes podem buscar informações úteis em fontes diferentes do professor, evitando os potenciais custos de apresentação pessoal envolvidos na interação com o responsável pela avaliação.

Em suma, as hipóteses propostas foram parcialmente sustentadas. O mindset de crescimento e a meta de desenvolvimento-aproximação estiveram associados mais amplamente a formas de CBF, mas a meta de desenvolvimento-evitação não teve os efeitos esperados. Além disso, o mindset fixo e as metas de demonstração não previram o monitoramento, mas se relacionaram à solicitação direta, a depender da fonte do feedback e da meta com orientação de aproximação ou evitação. Os autores concluíram que os estudantes tomam decisões estratégicas sobre buscar ou não feedback, por qual método e junto a qual fonte, com base nos custos e valores que atribuem a cada opção. Essas percepções, por sua vez, podem sofrer influências dos mindsets, das metas de realização e do contexto dentro do qual o feedback é oferecido.

Aprofundando a investigação sobre as diferenças individuais percebidas no comportamento de busca por feedback, Xu e Wang (2023) investigaram de que maneira o mindset de crescimento, o *self* ideal e o *self* prescrito de escrita em LA e a resiliência acadêmica cotidiana (*academic buoyancy*) predizem duas estratégias de CBF: o

monitoramento e a solicitação direta. O *self* ideal de escrita em L2 corresponde à imagem do escritor competente que o estudante deseja se tornar no futuro, baseada em suas aspirações pessoais. Já o *self* prescrito se refere à imagem que o estudante acredita que deve alcançar para atender às expectativas de outras pessoas e evitar resultados acadêmicos negativos. A resiliência acadêmica cotidiana, por sua vez, é entendida como a capacidade de lidar com dificuldades e contratempos acadêmicos. A hipótese proposta pelos autores foi de que esses quatro construtos motivacionais prediriam positivamente tanto o monitoramento quanto a solicitação direta de feedback.

Os autores adotaram uma metodologia mista na pesquisa, nessa revisão, porém, foram incluídos apenas os dados da etapa quantitativa (conforme estabelecido na metodologia). No estudo de Xu e Wang (2023) participaram 362 estudantes universitários chineses, com idades entre 19 e 21 anos, matriculados em disciplinas de escrita em inglês e que já haviam recebido FCE. O questionário respondido pelos participantes continha escalas que mediam o mindset de crescimento, os selves ideal e prescrito de escrita em LA, a resiliência acadêmica cotidiana e as estratégias de CBF.

A hipótese foi parcialmente corroborada. Os resultados indicaram que o mindset de crescimento, o *self* ideal de escrita em LA e a resiliência acadêmica cotidiana predisseram positivamente tanto o monitoramento quanto a solicitação direta de feedback. No entanto, o *self* prescrito não foi um preditor significativo de nenhuma das duas estratégias.

Considerando os achados da pesquisa, os autores sugeriram que os alunos com mindset de crescimento tendem a considerar o feedback como um recurso útil para a aprendizagem, pois acreditam que sua competência escrita pode ser desenvolvida por meio do esforço. O envolvimento com o feedback também seria favorecido pela resiliência acadêmica cotidiana que permitiria a persistência dos estudantes diante dos desafios encontrados na escrita em LA.

Além disso, os pesquisadores atribuíram a relação positiva do *self* ideal com as duas estratégias de busca por feedback à compatibilidade entre a imagem do escritor ideal que o estudante deseja se tornar e a natureza proativa do CBF. Ao conceber um futuro em que escrevam com maior competência na LA, os alunos tendem a buscar informações que os ajudem a aproximar-se dessa imagem. Em contrapartida, o *self* prescrito, associado à necessidade de atender expectativas externas e evitar resultados negativos, não parece ser compatível com a proatividade e a inclinação ao desenvolvimento do CBF (o que explicaria a ausência de relações significativas).

Dessa forma, o estudo indica que o CBF não é influenciado apenas pelas crenças dos estudantes sobre a possibilidade de desenvolver sua competência (mindset), mas também por sua visão de futuro como escritores (*self* ideal) e por sua capacidade de enfrentar dificuldades acadêmicas (resiliência acadêmica cotidiana). Entretanto, nem todas as formas de motivação voltadas ao futuro parecem favorecer esse comportamento, uma vez que apenas o *self* ideal, e não o *self* prescrito, previu o monitoramento e a solicitação direta de feedback.

Por fim, Xu, Wang e Peng (2025) aprofundaram a compreensão do CBF ao examinar separadamente as três dimensões do mindset de crescimento relacionado à aprendizagem de línguas: inteligência linguística, aptidão linguística e sensibilidade à idade. O mindset de crescimento relativo à inteligência está associado à crença de que a inteligência necessária para aprender línguas pode ser modificada através do esforço. Já o mindset relativo à aptidão relaciona-se com a crença de que a capacidade de aprender uma língua pode ser desenvolvida e aprimorada. O mindset de sensibilidade à idade, por sua vez, diz respeito à crença de que a aprendizagem de uma língua pode continuar a se desenvolver independentemente da idade em que é iniciada.

Os autores também investigaram a tomada de perspectiva, que é compreendida como a tendência de considerar uma situação a partir do ponto de vista de outro indivíduo. No contexto do estudo, esse conceito correspondia à capacidade do estudante de considerar o próprio texto e o feedback recebido a partir da perspectiva do professor. O objetivo foi examinar as relações entre essas variáveis e duas estratégias do comportamento de CBF (monitoramento e solicitação direta), além de verificar se a tomada de perspectiva mediava as relações entre os três tipos de mindset de crescimento e essas estratégias.

Embora o estudo tenha adotado uma metodologia mista, nesta revisão foram considerados somente os dados quantitativos. Participaram dessa etapa 571 estudantes de duas universidades chinesas, com idades entre 18 e 21 anos. A maioria cursava Letras-Inglês, sendo todos ligados a cursos da área da educação e estando matriculados ou já tendo concluído disciplinas de escrita em inglês, nas quais recebiam feedback do professor regularmente. Os participantes responderam a questionários que mediam as três dimensões do mindset de crescimento, a tomada de perspectiva e as estratégias de monitoramento e solicitação direta de feedback.

Os resultados mostraram que os mindsets de crescimento relacionados à aptidão linguística e à sensibilidade à idade predisseram positivamente tanto o monitoramento quanto a solicitação direta de feedback. O mindset relacionado à inteligência linguística, entretanto,

previu apenas a solicitação direta, não apresentando uma relação significativa com o monitoramento. A tomada de perspectiva também foi um preditor positivo das duas estratégias. Quanto às mediações encontradas, a tomada de perspectiva mediou apenas as relações entre o mindset de crescimento relativo à aptidão e as duas estratégias de busca por feedback. Não foram encontradas mediações significativas nas relações envolvendo os mindsets de inteligência ou de sensibilidade à idade.

Partindo dos achados, os pesquisadores interpretam que quando os alunos acreditam que sua aptidão para aprender e escrever em LA pode ser desenvolvida, tornam-se mais propensos a considerar o ponto de vista do professor ao processar as correções. Essa mudança de perspectiva, por sua vez, favorece ambas as estratégias de CBF. A dimensão da aptidão estaria mais relacionada à percepção das próprias habilidades de escrita e, portanto, mais alinhada à disposição para compreender os critérios e as avaliações do professor.

Já a ausência de mediação nas relações envolvendo o mindset de inteligência foi explicada pela diferença entre os construtos. Enquanto essa dimensão do mindset de crescimento se concentra principalmente no desenvolvimento individual da inteligência, a tomada de perspectiva relaciona-se à esfera social e à consideração dos pontos de vista de outras pessoas. Assim, acreditar que a própria inteligência pode ser desenvolvida não implica, necessariamente, que o estudante adote a perspectiva do professor. Uma explicação semelhante foi apresentada para o mindset de sensibilidade à idade.

A ausência de relação significativa entre o mindset de inteligência e o monitoramento de feedback foi explicada com mais cautela pelos autores, que recomendaram a verificação da interpretação em estudos futuros. A explicação proposta pelos pesquisadores é a de que a qualidade e o tipo de feedback ofertado podem interferir no engajamento dos alunos. Até aqueles que acreditam na possibilidade de desenvolver a sua inteligência podem não monitorar um feedback que considerem excessivamente crítico ou pouco claro e construtivo; embora possam recorrer à solicitação direta de feedback ao professor para compreender melhor as correções.

Assim, Xu, Wang e Peng (2025) exploraram o mindset de crescimento mais detalhadamente, mostrando que diferentes dimensões dele não influenciam o CBF de modo uniforme. Ao mesmo tempo em que as crenças relacionadas à aptidão e à idade se associam às duas estratégias, a crença na maleabilidade da inteligência relacionou-se somente à solicitação direta. Além disso, a tomada de perspectiva apresentou tanto efeitos diretos sobre o CBF

quanto um papel mediador específico na relação entre o mindset de aptidão e o envolvimento dos estudantes com as correções.

Após a análise dos mecanismos que impulsionam a agência do aluno na busca por correções, a seção seguinte explora como essas mesmas crenças filtram as preferências dos estudantes por diferentes formatos de feedback docente.

4.2 Preferências por tipos de feedback corretivo

Nesta categoria, os estudos investigam como os mindsets dos estudantes se relacionam às suas preferências por diferentes formas de feedback corretivo. Vaghei, Esfahani e Shafiee (2020) examinaram os mindsets de estudantes iranianos de inglês como LA e as possíveis relações entre essas crenças e suas preferências de feedback na escrita em LA. De modo diferente dos estudos citados anteriormente, os autores não formularam hipóteses explícitas, mas buscaram responder a duas perguntas de pesquisa: quais eram os mindsets dos participantes em relação à aprendizagem de línguas e de que maneira esses mindsets se relacionavam às suas preferências de feedback.

A pesquisa quantitativa contou com 150 alunos voluntários, falantes de persa, provenientes de diferentes institutos privados de idiomas na cidade de Isfahan, no Irã. Os participantes tinham entre 14 e 22 anos, sendo 74% universitários e 26% estudantes do Ensino Médio. Antes da coleta de dados, o Oxford Quick Placement Test foi aplicado para confirmar que todos apresentavam nível intermediário de proficiência em inglês. Após essa etapa, os participantes responderam a dois questionários. O primeiro mediu os mindsets fixo e de crescimento em três dimensões de crenças sobre: inteligência linguística geral, aptidão para aprender uma língua adicional e influência da idade na aprendizagem. O segundo instrumento examinou as preferências dos estudantes por diferentes formas de feedback, incluindo correção do professor, comentários, correção acompanhada de comentários, identificação do erro, correção por pares, pistas e autocorreção.

Em relação aos mindsets, os participantes concordaram, de maneira significativa, com as afirmações associadas ao mindset de crescimento e apresentaram tendência a discordar das afirmações relacionadas ao mindset fixo, embora essa discordância não tenha alcançado significância estatística. Os autores sugeriram que o perfil da amostra (jovens que frequentavam cursos privados e se voluntariaram para participar da pesquisa) pode ter contribuído para a predominância de crenças de crescimento.

No que diz respeito às preferências de feedback, duas modalidades foram preferidas de modo significativo: os comentários do professor e as conferências individuais. Já outras formas de feedback não apresentaram resultados estatisticamente significativos, apesar de integrarem o modelo de preferências. Algumas outras modalidades inicialmente examinadas ainda foram retiradas do modelo estatístico por apresentarem valores inadequados (como a correção direta do professor, a correção acompanhada de comentários e a simples identificação dos erros).

O mindset fixo previu significativamente a variável geral de preferências por feedback, enquanto o mindset de crescimento não apresentou predição significativa. Entretanto, cabe observar que o efeito do mindset fixo foi fraco e que os dois tipos de mindset, juntos, explicaram apenas 10% da variação observada nas preferências. Além disso, o modelo geral não apresentou um índice satisfatório de ajuste aos dados.

Os autores interpretam esses dados como indicativos de que, embora o mindset fixo tenha alguma relação com as preferências dos estudantes, os mindsets - em conjunto - não são suficientes para explicar as preferências de feedback dos alunos. Essas preferências podem ser influenciadas por outros fatores como nível de proficiência, contexto de aprendizagem, gênero, experiências anteriores e práticas adotadas pelos professores. Assim, os autores argumentam que as preferências por feedback são um fenômeno complexo e não podem ser atribuídas exclusivamente às crenças dos estudantes sobre a maleabilidade de sua capacidade linguística.

Dando continuidade à análise das preferências por diferentes tipos de feedback corretivo, Papi et al. (2021) exploraram de que maneira os mindsets linguísticos e as metas de realização se relacionam às preferências dos estudantes por seis formas de feedback corretivo oral. Os autores formularam duas perguntas de pesquisa: a primeira examinava as relações entre os mindsets de língua e as preferências por feedback; enquanto a segunda investigava as relações entre as metas de realização e essas preferências.

A expectativa dos pesquisadores, com base na literatura que revisaram, era de que alunos com mindset de crescimento e metas voltadas ao desenvolvimento da competência preferissem formas mais explícitas de feedback, por atribuírem maior valor de aprendizagem às correções. Em contrapartida, estudantes com mindset fixo e metas voltadas à demonstração de competência tenderiam a preferir formas mais implícitas ou mesmo a ausência de correção, por perceberem maiores custos relacionados ao ego e à imagem social.

Os seis tipos de feedback examinados no estudo foram organizados conforme seu nível de explicitude. A correção direta acompanhada de informação metalinguística, tipo mais explícito, envolve a indicação do erro, apresentação da forma correta e explicação de sua natureza por parte do professor. Na sequência, a pista metalinguística surge como outro feedback explícito, no qual o professor fornece informações sobre o erro e permite que o próprio estudante realize a correção. Já a pista por repetição, como o termo sugere, consiste na repetição do enunciado incorreto, geralmente acompanhada de uma entonação que destaca o problema para estimular a autocorreção. Também, com menor nível de explicitude, foram examinadas duas formas de reformulação (*recast*). Na reformulação didática, o professor repete o enunciado do estudante com o erro corrigido e dá continuidade à aula. Na reformulação conversacional, a correção por meio da repetição ocorre somente quando o erro dificulta a compreensão da mensagem. Por último, sexto tipo corresponde à ausência de feedback corretivo, isto é, à preferência por não ser corrigido durante a aula.

A pesquisa quantitativa contou com 537 estudantes de espanhol como LA, matriculados em duas universidades dos Estados Unidos. Os participantes, tinham entre 18 e 48 anos, cursavam diferentes áreas acadêmicas e estavam distribuídos entre disciplinas de espanhol de níveis elementar, intermediário e avançado. Os dados foram coletados por meio de um questionário composto por itens que mediam os mindsets fixo e de crescimento, quatro metas de realização e as preferências pelos seis tipos de feedback. Todos os itens foram respondidos em uma escala Likert de seis pontos.

De maneira geral, os resultados indicaram que os participantes demonstraram maior preferência pelas formas mais explícitas de feedback. A correção explícita com informação metalinguística e a pista metalinguística foram as modalidades de feedback mais valorizadas, seguidas pela pista por repetição, pela reformulação didática e pela reformulação conversacional. A opção menos preferida foi a ausência de feedback.

Em relação aos mindsets, o mindset de crescimento predisse positivamente a preferência pelos cinco tipos de feedback corretivo, mas não pela ausência de correção. Esse resultado incluiu tanto as formas mais explícitas quanto as reformulações mais implícitas. Os autores interpretam que alunos com mindset de crescimento acreditam na possibilidade de desenvolver sua competência linguística e, por isso, atribuem alto valor de aprendizagem às correções, independentemente da forma como são apresentadas. Como não interpretam necessariamente o erro como sinal de uma incapacidade permanente, também percebem menores custos de ego e de autoapresentação associados ao feedback.

Já o mindset fixo predisse negativamente a preferência pela correção explícita acompanhada de informação metalinguística e pela pista metalinguística. Em contrapartida, predisse positivamente a preferência pela reformulação conversacional e pela ausência de feedback corretivo. Não foram encontradas relações significativas entre o mindset fixo e a pista por repetição ou a reformulação didática.

Os autores explicaram esse padrão por meio do modelo de custo-valor. Segundo eles, estudantes com mindset fixo não acreditam plenamente que as correções possam desenvolver sua capacidade linguística e, dessa forma, tendem a associar menor valor de aprendizagem ao feedback. Esses alunos também podem perceber a correção explícita diante da turma como uma ameaça à sua autoimagem e um sinal público de baixa competência, o que aumenta os custos relacionados a essa prática. Por isso, eles tendem a demonstrar preferência por formas mais implícitas de correção ou até pela completa ausência de feedback.

As metas de realização permitiram uma compreensão mais detalhada dessas preferências. A meta de desenvolvimento-aproximação (desejo de aumentar a própria competência) predisse positivamente as três formas mais explícitas de feedback: a correção acompanhada de informação metalinguística, a pista metalinguística e a pista por repetição. Essa meta também predisse negativamente a reformulação conversacional e a ausência de correção. Segundo os autores, alunos orientados ao desenvolvimento atribuem alto valor de aprendizagem às correções explícitas e não se preocupam excessivamente com os possíveis custos sociais de serem corrigidos. A meta de desenvolvimento-evitação (desejo de evitar perder a competência já adquirida) predisse positivamente as reformulações didática e conversacional, além de apresentar uma relação próxima da significância com a pista por repetição. Os autores interpretaram que esses estudantes buscam preservar seu nível atual de competência e, por isso, preferem tipos de feedback menos explícitos, que podem ajudá-los a manter o desempenho sem exigir uma atenção aprofundada ao desenvolvimento de novas capacidades.

A meta de demonstração-aproximação (desejo de demonstrar competência superior) não predisse significativamente nenhuma das seis preferências. Para os autores, estudantes orientados por essa meta podem interpretar qualquer forma de correção pública como incompatível com a imagem positiva que desejam apresentar aos professores e aos colegas. Por fim, a meta de demonstração-evitação (desejo de não parecer incompetente), predisse positivamente a preferência pela ausência de feedback e negativamente a preferência pela pista por repetição. De acordo com os autores, esses alunos tenderiam a atribuir baixo valor às

correções e custos elevados à exposição pública de seus erros, preferindo, portanto, não ser corrigidos em sala de aula.

Portanto, os resultados do estudo indicam que as preferências por feedback não dependem apenas do grau de explicitação de cada tipo de correção, mas também dos sistemas de crenças e das metas dos estudantes. Enquanto o mindset de crescimento e a meta de desenvolvimento-aproximação estiveram associados a uma maior abertura ao feedback, sobretudo às formas mais explícitas, o mindset fixo e a meta de demonstração-evitação se relacionaram à preferência por correções mais discretas ou pela ausência de feedback.

Complementando esses achados, Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024) investigaram os mindsets linguísticos, as preferências por feedback corretivo e as estratégias utilizadas pelos estudantes após receberem correções durante a escrita de textos científicos, especialmente de projetos de pesquisa. Os autores também examinaram as relações entre essas três variáveis. No estudo há três conjuntos de hipóteses: o primeiro se refere à existência de uma relação entre mindset linguístico e preferência por feedback corretivo; o segundo, à relação entre mindset e estratégias de resposta ao feedback; e o terceiro, à relação entre preferência por feedback e estratégias posteriores. Os autores descreveram que uma hipótese nula (prevendo a ausência de associação significativa) e uma hipótese alternativa (prevendo a existência dessa associação) foram formuladas para cada relação.

A pesquisa adotou métodos mistos, mas, nesta revisão, foram considerados exclusivamente os dados quantitativos. Participaram do estudo 43 estudantes, com idades entre 20 e 22 anos, matriculados no curso de Licenciatura em Língua Indonésia de uma universidade de Malang, cidade da Indonésia. Os participantes cursaram uma disciplina de pesquisa, estavam envolvidos na elaboração de projetos e faziam consultas frequentes com os professores responsáveis. Para integrar a amostra, também precisavam ter um tema de pesquisa previamente discutido e aprovado. Os dados foram coletados através de um questionário com 30 itens a serem respondidos em uma escala Likert de cinco pontos. O instrumento avaliou os mindsets linguísticos fixo e de crescimento, as preferências por diferentes formas de feedback e as estratégias empregadas após o recebimento das correções.

Os resultados mostraram que 95,3% dos alunos obtiveram pontuações que indicam tendência ao mindset linguístico de crescimento. Diante disso, os autores interpretaram que a grande maioria dos participantes acreditava no potencial de desenvolvimento de suas habilidades de escrita de textos científicos através do esforço e da prática, assim como na possibilidade de desenvolver a aptidão para aprender uma LA. Entretanto, ainda encontraram

na amostra uma média moderada de respostas relacionadas ao mindset fixo, o que foi explicado como um indicativo de que algumas crenças relacionadas à estabilidade das habilidades também estavam presentes.

Os alunos demonstraram, de modo expressivo, uma preferência por receber feedback. A modalidade preferida, que apresentou a maior média, foi a correção explícita, seguida pela informação metalinguística. Nesses tipos de feedback, o professor fornece uma indicação clara do erro, da sua natureza e de como corrigi-lo. Os autores relacionaram essas preferências à necessidade de receber orientações claras, concretas e detalhadas para revisar projetos de pesquisa de maneira eficaz.

Outras formas de feedback também receberam avaliações elevadas: indicação visual dos erros por meio de sublinhados ou círculos, apresentação de comentários e oferta de orientações. Entre as modalidades examinadas, a pista metalinguística (na qual o professor fornece informações que estimulam o próprio estudante a encontrar a correção) apresentou a menor média, embora ainda tenha sido avaliada positivamente.

Por fim, a ausência de feedback corretivo também recebeu uma pontuação relativamente elevada. Os pesquisadores não explicaram esse resultado como uma rejeição completa às correções, mas indicando que os estudantes não desejam receber uma quantidade excessiva de feedback, pois poderiam se sentir sobrecarregados durante a revisão. Em sua opinião, os participantes do estudo demonstraram preferência por feedback explícito e detalhado, mas em quantidades que considerassem administrável.

As estratégias utilizadas após o recebimento do feedback (como verificar novamente o texto, solicitar explicações adicionais ao professor, registrar os pontos indicados e identificar partes do projeto que necessitavam de maior esclarecimento) também foram investigadas e apresentaram uma média elevada. Esse achado foi interpretado pelos autores como um indicativo de que os alunos buscam compreender e aplicar o feedback dos professores durante a revisão dos textos científicos.

A relação entre mindset linguístico e estratégias utilizadas após o recebimento de correções foi considerada significativa, embora fraca, apresentando uma correlação de 0,297. Isso sugere que estudantes com pontuações mais elevadas em mindset tendiam a relatar maior utilização de estratégias para compreender e aplicar o feedback. Em contrapartida, não houve uma relação com significância estatística entre as preferências por determinadas formas de feedback e as estratégias adotadas para responder às correções.

Os autores interpretaram esses resultados como evidência de que alunos voltados ao mindset de crescimento tendem a acreditar na possibilidade de desenvolver suas habilidades de escrita e, portanto, também tendem a valorizar o feedback como recurso para fazer isso, identificando problemas e aperfeiçoando seus textos. No entanto, desejar o feedback não implica, necessariamente, uma determinação em utilizá-lo de modo específico na revisão, uma vez que os autores também encontraram ausência de relação significativa entre preferências e estratégias posteriores.

Em suma, os estudos apresentados nesta seção trazem indicativos de que as preferências dos alunos por diferentes formatos de feedback podem estar relacionadas a seus mindsets linguísticos e a suas metas de realização. A opção por um ou outro formato pode ser compreendida, em parte, a partir de um cálculo subjetivo realizado pelos estudantes, no qual são considerados o valor de aprendizagem atribuído às correções e os potenciais custos sociais associados à exposição do erro. Contudo, conforme indicam Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024), o desejo por determinada forma de feedback não garante, por si só, sua utilização efetiva durante a revisão, o que sugere que o engajamento com as correções se relaciona a uma dinâmica mais ampla. Considerando que o feedback é uma prática fundamentalmente relacional, é relevante considerar, para além das preferências dos alunos, o que a mensagem do professor comunica e como ela é interpretada pelos estudantes. A seção seguinte explora esse processo, abordando o papel das crenças docentes e das meta-percepções dos alunos na transmissão social de mindsets.

4.3 Mindset do professor e meta-percepções do aluno

Esta seção aborda o feedback como uma forma social de transmissão de crenças, uma vez que as mensagens do professor podem influenciar não apenas o que o estudante pensa sobre sua própria capacidade, mas também a maneira como ele percebe que é visto pelo docente. Lou e Noels (2020) investigaram esse processo por meio do conceito de meta-teorias leigas (*meta-lay theories*), entendido como a percepção do estudante sobre as crenças que outra pessoa (neste caso, o professor) possui a respeito da possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade linguística.

O estudo teve como objetivo examinar de que maneira diferentes feedbacks oferecidos após uma situação de fracasso influenciavam as meta-percepções dos estudantes, seus mindsets linguísticos, a satisfação de suas necessidades psicológicas e suas posteriores respostas motivacionais. Os autores distinguiram dois tipos de feedback: consolador e

orientado à melhoria. O primeiro, baseado na habilidade, consiste em confortar o aluno ao sugerir que algumas pessoas não possuem aptidão natural para línguas. O segundo já enfatiza o potencial de desenvolvimento da capacidade através de estratégias adequadas, com esforço e prática.

Foram formuladas cinco hipóteses. A primeira previa que o feedback de consolo levaria os estudantes a pensar que o professor acreditava que sua capacidade é fixa, enquanto o feedback orientado à melhoria levaria os alunos a perceber que o professor acreditava em seu potencial de desenvolvimento. A segunda hipótese propunha que essas meta-percepções seriam preditoras tanto do mindset quanto da satisfação de três necessidades psicológicas do estudante: competência, autonomia e vínculo com o professor. A hipótese seguinte, por sua vez, previa que os mindsets e a satisfação dessas necessidades prediriam, conjuntamente, respostas adaptativas após o fracasso. A quarta e a quinta hipóteses examinavam efeitos indiretos do feedback: primeiro sobre mindset linguístico e necessidades psicológicas, por meio das meta-percepções; depois sobre os resultados motivacionais, por meio das meta-percepções, dos mindsets e da satisfação das necessidades.

O experimento controlado e randomizado contou com a participação de 180 estudantes de uma universidade canadense que haviam nascido fora do país e utilizavam o inglês como LA. Os participantes tinham entre 15 e 26 anos e haviam cumprido os requisitos de proficiência em inglês exigidos pela universidade. No início do experimento, os participantes realizaram um teste difícil de inglês, com questões de habilidade verbal e compreensão leitora. Após a realização da tarefa, todos foram informados de que haviam sido reprovados. Em seguida, o professor distribuiu aleatoriamente três formas de feedback entre os estudantes: feedback consolador baseado na habilidade, feedback orientado à melhoria ou ausência de feedback adicional (condição de controle). Na condição de consolo, o professor afirmava que nem todas as pessoas eram naturalmente boas em línguas e sugeria que o participante provavelmente possuía talentos em outras áreas. Já com o feedback voltado à melhoria, o professor enfatizava que a prática e o esforço poderiam levar ao desenvolvimento da proficiência. Depois disso, os participantes responderam a questionários que mediam suas meta-teorias sobre as crenças do professor; seus próprios mindsets linguísticos, a satisfação das necessidades psicológicas, crenças sobre os erros, confiança no uso do inglês e intenção de evitar tarefas semelhantes no futuro.

Os resultados confirmaram a primeira hipótese. Os participantes que receberam o feedback consolador perceberam que o professor acreditava menos em seu potencial de

desenvolvimento do que aqueles que receberam o feedback orientado à melhoria. O grupo sem feedback apresentou resultados intermediários, diferenciando-se significativamente das outras duas condições. Dessa forma, os pesquisadores interpretaram que a reação do professor diante do fracasso transmitia aos alunos diferentes crenças sobre a maleabilidade de sua capacidade. A percepção de que o professor acredita (ou não) que a sua habilidade possa ser desenvolvida tende a orientar as percepções do aluno no mesmo sentido.

A percepção de competência também foi afetada diretamente pelo feedback. Os estudantes que receberam o feedback consolador sentiram-se menos competentes do que aqueles das condições de controle e de melhoria. Entretanto, os diferentes tipos de feedback não apresentaram efeitos diretos significativos sobre o mindset linguístico, a autonomia ou o vínculo com o professor. Esses efeitos foram mediados pelas meta-percepções.

A segunda hipótese também foi corroborada. Quanto mais os estudantes percebiam que o professor considerava sua capacidade fixa, maior era sua tendência a adotar um mindset fixo sobre a própria aprendizagem de línguas. Essas meta-percepções também predisseram menor satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculo. Em contraste, perceber que o professor acreditava na possibilidade de desenvolvimento esteve associado a um mindset mais próximo ao crescimento e a níveis mais elevados de satisfação das três necessidades psicológicas.

O mindset linguístico e a percepção de competência previram, conjuntamente, a confiança no uso do inglês. O mindset e a percepção de autonomia previram crenças mais positivas sobre a possibilidade de aprender a partir de erros. No entanto, apenas a percepção de competência previu a intenção de evitar uma tarefa semelhante no futuro, enquanto apenas o vínculo com o professor previu o tempo dedicado à revisão das respostas. Portanto, concluiu-se que o mindset e as necessidades psicológicas apresentaram contribuições relacionadas, mas distintas.

Por fim, as meta-percepções mediaram a relação entre o feedback e os mindsets e entre o feedback e a satisfação das necessidades. Quando os estudantes receberam um feedback orientado à melhoria, isso contribuiu para uma percepção de que o professor acreditava em seu potencial e, por essa via, esteve associado ao mindset de crescimento e à maior satisfação das necessidades pessoais, como competência, autonomia e vínculo. O feedback consolador contribuiu para o padrão oposto, sinalizando menor confiança do professor na possibilidade de desenvolvimento da habilidade.

Os autores explicam que esses achados indicam que os estudantes utilizam o feedback oferecido pelo professor para elaborar inferências sobre o que o docente pensa sobre seu desempenho atual, mas também as crenças dele sobre seu potencial futuro de desenvolvimento. Essas meta-percepções podem ser internalizadas e, assim, podem passar a influenciar as crenças dos alunos sobre a sua capacidade, assim como a sua confiança, a sua relação com os erros e o seu engajamento após uma experiência de fracasso. O feedback funciona, nesse sentido, como um sinal social através do qual as crenças do professor - sejam reais ou percebidas - podem apoiar ou enfraquecer respostas motivacionais adaptativas.

Deslocando o foco para o provedor do feedback, Yao et al. (2024) examinaram os mindsets de professores de escrita em inglês e suas relações com diferentes práticas de oferta de feedback. Nesse estudo, o mindset docente corresponde às crenças dos professores sobre a maleabilidade da competência escrita dos estudantes, isto é, se essa competência pode ser desenvolvida por meio de esforço e estratégias adequadas ou se constitui uma característica relativamente estável.

Os autores propuseram duas perguntas de pesquisa. A primeira buscava investigar o mindset de professores em relação à competência escrita em LA dos alunos e às práticas de fornecimento de feedback. A segunda investigava as relações entre os dois tipos de mindset (fixo e de crescimento) sobre competência dos alunos e cinco modalidades de feedback oferecido na escrita em LA. Embora os autores não tenham apresentado hipóteses enumeradas, esperava-se que o mindset de crescimento estivesse mais fortemente associado a práticas formativas, processuais e centradas no estudante; enquanto o mindset fixo estaria mais estreitamente relacionado a avaliações conclusivas, como a atribuição de notas.

Essa pesquisa quantitativa contou com 288 professores universitários de escrita em inglês, provenientes de 120 universidades distribuídas por 23 províncias da China. Os participantes possuíam entre um e quarenta anos de experiência no ensino superior, com média de 16,8 anos. Desses professores, 58% ensinavam estudantes de cursos de Letras-Inglês, enquanto os demais trabalhavam com alunos de diferentes áreas, como Engenharia e Economia. A coleta de dados foi realizada através de um questionário *online*. Seis itens mediram o mindset dos professores em relação à competência escrita dos estudantes: três representavam o mindset fixo e três, o mindset de crescimento. Outros quatorze itens examinavam cinco práticas de feedback: feedback por pontuação, feedback corretivo escrito, feedback orientado ao processo, feedback expressivo e feedback fornecido pelos próprios estudantes ou por seus colegas.

As práticas de feedback incluídas no estudo apresentam diferentes características. O feedback por pontuação relaciona-se à atribuição de notas para aspectos como coerência, vocabulário e organização. Já o feedback corretivo escrito envolve a identificação e a correção de erros linguísticos no texto. O feedback orientado ao processo, por sua vez, é oferecido ao longo de diferentes versões da produção, considerando o desenvolvimento do conteúdo, da organização e da construção de sentidos. O feedback expressivo inclui manifestações como elogios e sugestões sobre o texto. Por último, o feedback por pares e a autoavaliação envolvem a participação dos próprios estudantes na avaliação de seus textos ou das produções dos colegas.

Os professores participantes da pesquisa apresentaram, significativamente, níveis mais elevados de mindset de crescimento do que de mindset fixo, indicando que a maioria deles tendia a acreditar na maleabilidade da competência escrita em L2 de seus alunos. Entre as práticas de feedback relatadas pelos docentes, o feedback expressivo foi o mais frequentemente utilizado, seguido pelo feedback por pares e pela autoavaliação, pelo feedback orientado ao processo, pelo feedback por pontuação e, por último, pelo feedback corretivo escrito.

Além disso, houve uma associação positiva do mindset de crescimento às cinco modalidades de feedback examinadas. A relação mais forte foi encontrada com o feedback expressivo, seguida pelas relações com o feedback corretivo escrito, o feedback por pares e autoavaliação, o feedback por pontuação e o feedback orientado ao processo.

A partir desses dados, os pesquisadores propuseram a interpretação de que, por acreditarem no potencial de desenvolvimento da habilidade escrita dos estudantes, professores com mindset de crescimento tendem a utilizar um repertório mais amplo de práticas de feedback. As motivações para o emprego de cada modalidade podem variar, infere-se que, para reconhecer o esforço e incentivar a continuidade da aprendizagem, o feedback expressivo possa ser utilizado. Enquanto que para desenvolver a precisão, conteúdo e organização, pode-se utilizar correções escritas e acompanhamento de diferentes versões do texto. Já a associação com o feedback por pares e a autoavaliação seria coerente com uma abordagem formativa e centrada no estudante.

Ao contrário do esperado, o feedback por pontuação foi associado ao mindset de crescimento, mas não ao mindset fixo. Os autores sugerem, com cautela, que os itens utilizados não mediam apenas a atribuição de uma nota final, e sim práticas individualizadas, como a utilização de critérios diferentes para avaliar gêneros e dimensões específicas da

escrita. Como essa forma de avaliação exige maior investimento de tempo, professores que acreditam no potencial de desenvolvimento dos estudantes poderiam estar mais dispostos a realizá-la. Os autores reconhecem, contudo, que essa explicação precisa ser examinada em outras pesquisas.

O mindset fixo não apresentou relações significativas com o feedback por pontuação, o feedback expressivo ou as práticas de feedback por pares e autoavaliação. Entretanto, associou-se positivamente ao feedback corretivo escrito e, com menor intensidade, ao feedback orientado ao processo. Esses dados foram interpretados pelos autores da seguinte forma: professores com mindset fixo podem oferecer essas modalidades de feedback para cumprir responsabilidades profissionais, exigências institucionais e expectativas de alunos e familiares, sem necessariamente acreditar no desenvolvimento potencial da competência dos estudantes. No caso do FCE, por exemplo, professores podem sentir-se responsáveis por identificar detalhadamente os erros dos estudantes, ainda que duvidem da capacidade dessas correções de produzir mudanças duradouras. De maneira semelhante, o feedback de acompanhamento de múltiplas versões pode decorrer de exigências curriculares ou institucionais que priorizam a avaliação processual. Contudo, cabe ressaltar que essa interpretação é apresentada pelos autores como uma possibilidade, uma vez que as motivações dos professores não foram diretamente medidas no questionário.

Em síntese, o estudo de Yao et al. (2024) indica que professores com mindset de crescimento relatam utilizar uma maior variedade de práticas de feedback, incluindo abordagens avaliativas, corretivas, processuais, expressivas e centradas no estudante. Professores com mindset fixo também podem empregar feedback corretivo e processual, mas essas práticas podem estar relacionadas a diferentes motivações. Os resultados sugerem, portanto, que a mesma modalidade de feedback pode ser utilizada por professores com crenças distintas e por razões também distintas.

Por fim, os achados de Lou e Noels (2020) e Yao et al. (2024) demonstram que o feedback constitui um ciclo de transmissão social de mentalidades, funcionando como um sinal social por meio do qual o aluno infere o que o docente acredita sobre seu potencial futuro. As crenças dos professores moldam não apenas a diversidade das práticas de correção, mas também a carga motivacional da mensagem enviada. Contudo, a eficácia desse processo de influência pode depender de elementos qualitativos e estruturais mais específicos contidos no retorno docente. A seção a seguir explora como nuances detalhadas na mensagem - como o uso de elogios ao esforço, a inclusão de suporte afetivo e o direcionamento para diferentes

níveis de processamento (tarefa, processo ou autorregulação) - impactam de forma distinta o mindset e o desempenho acadêmico dos estudantes.

4.4 Impacto de feedbacks específicos

O último grupo de estudos detalha como características específicas da mensagem do feedback podem produzir efeitos distintos sobre os mindsets e a motivação dos estudantes. Calingasan e Plata (2022) investigaram os efeitos do elogio ao esforço (*effort praise*) sobre o mindset e a motivação para a leitura de estudantes filipinos que apresentavam dificuldades de compreensão leitora em inglês como LA. O estudo considerou as crenças prévias dos participantes sobre a relação entre esforço e habilidade. Os autores distinguiram dois padrões. Na regra positiva, o estudante acredita que o esforço contribui para o desenvolvimento da habilidade e que pessoas competentes também precisam trabalhar intensamente para alcançar bons resultados. Na regra inversa, o esforço é interpretado como sinal de baixa habilidade, pois o estudante acredita que aqueles que possuem maior capacidade precisam se esforçar menos.

Embora não haja apresentação de hipóteses formalmente enumeradas no artigo, os autores partem da expectativa de que o elogio ao esforço esteja relacionado à promoção do mindset de crescimento e ao aumento da motivação para a leitura entre estudantes que adotam a regra positiva. Por outro lado, entre aqueles estudantes que acreditam na relação inversa entre esforço e habilidade, o elogio ao esforço poderia ser recebido como um indicativo de baixa capacidade e favorecer um mindset fixo e uma menor motivação diante de dificuldades.

Apesar de a pesquisa ter adotado um método misto, nesta revisão são considerados somente os dados quantitativos. A etapa quantitativa seguiu um delineamento quase experimental (sem distribuir aleatoriamente os participantes entre grupos). Participaram 60 estudantes filipinos do 7º ano, sendo 42 meninos e 18 meninas, provenientes de duas turmas de uma escola pública. Todos haviam sido classificados no nível de frustração em leitura, isto é, apresentavam dificuldades relevantes de compreensão leitora, e estudavam inglês como LA.

Inicialmente, os estudantes responderam a duas questões destinadas a identificar suas crenças sobre a relação entre esforço e habilidade. Com base nas respostas, 33 participantes foram classificados no grupo da regra positiva e 27, no grupo da regra inversa. Em seguida, realizaram uma atividade de leitura considerada fácil. Independentemente do desempenho real, receberam uma pontuação elevada e foram individualmente elogiados pela professora

por seu esforço. Depois de receber o elogio, os estudantes responderam a um questionário que envolvia a sua percepção sobre o caráter fixo ou maleável da sua própria habilidade de leitura. Posteriormente, realizaram uma segunda atividade de leitura, deliberadamente mais difícil, e foram informados de que haviam apresentado um baixo desempenho. Após essa experiência de fracasso, os participantes responderam a outro questionário sobre sua motivação para continuar realizando atividades de leitura. Por último, completaram uma terceira atividade de menor dificuldade (de nível semelhante à primeira).

Os resultados mostraram que o efeito do elogio ao esforço sobre o mindset variou conforme as crenças dos estudantes sobre esforço e habilidade. O grupo da regra positiva apresentou uma média correspondente à tendência ao mindset de crescimento após receber o elogio. Segundo os autores, esses estudantes interpretavam o esforço como um meio de desenvolver a capacidade e, portanto, compreendiam o elogio como o reconhecimento de um comportamento que poderia favorecer seu progresso na leitura.

Em contrapartida, os estudantes do grupo da regra inversa apresentaram tendência ao mindset fixo. Para esses participantes, a necessidade de esforço pode ser interpretada como evidência de baixa habilidade. Sendo assim, o elogio ao esforço não comunica necessariamente que a capacidade linguística do aluno poderia ser desenvolvida; uma vez que ele poderia sinalizar a necessidade de trabalhar mais justamente porque possuíam dificuldades ou uma menor habilidade para a leitura.

Quanto à motivação, após receberem um resultado negativo na segunda atividade, os estudantes dos dois grupos ainda demonstraram certa disposição para realizar outra tarefa de leitura. O grupo da regra inversa apresentou média de 2,94, enquanto o grupo da regra positiva obteve média de 3,14 (em uma escala de um a quatro). De acordo com esses resultados, os participantes mantiveram certo nível de motivação após o fracasso. Os autores interpretaram, diante disso, que os efeitos motivacionais positivos do elogio ao esforço podem ser temporários entre leitores com dificuldades, uma vez que tendem a ser enfraquecidos quando os estudantes deparam-se novamente com dificuldades, lidando com textos mais desafiadores e resultados insatisfatórios.

Os pesquisadores explicaram os resultados como uma indicação de que o elogio ao esforço não possui um efeito uniforme ou automaticamente positivo. Sua interpretação depende das crenças que o estudante já possui sobre o significado do esforço. Para aqueles que o relacionam ao desenvolvimento da habilidade, o elogio pode favorecer um mindset de

crescimento. Para aqueles que consideram o esforço um sinal de baixa capacidade, a mesma mensagem pode contribuir para uma interpretação fixa de sua habilidade.

Dessa forma, Calingasan e Plata (2022) defendem que o elogio ao esforço deve ser empregado com cautela, especialmente diante de estudantes que apresentam dificuldades persistentes. Além de reconhecer o esforço, os professores precisam ajudá-los a compreender que os obstáculos e os resultados insatisfatórios fazem parte do processo de aprendizagem e que a habilidade pode ser desenvolvida ao longo do tempo. O estudo indica, portanto, que o significado atribuído à mensagem de feedback é tão relevante quanto a intenção positiva de quem a oferece.

No que se refere aos diferentes níveis de feedback, Muthukrishnan et al. (2024) investigaram as relações entre as percepções dos estudantes sobre o feedback oferecido pelos professores, o mindset de crescimento e o desempenho na aprendizagem de inglês como LA. Mais especificamente, o estudo examinou se o mindset de crescimento mediava as relações entre quatro níveis de feedback (tarefa, processo, autorregulação e indivíduo) e o desempenho dos estudantes.

O feedback focado na tarefa informa se uma resposta está correta ou incorreta e indica o que deve ser incluído, retirado ou corrigido no trabalho. Já o feedback focado no processo oferece orientações sobre as estratégias e os procedimentos que podem ser empregados para compreender e realizar a atividade. O feedback focado na autorregulação, por sua vez, incentiva o estudante a verificar, monitorar, refletir e assumir maior controle sobre a própria aprendizagem. Por fim, o feedback focado no indivíduo dirige elogios ou avaliações ao estudante ou ao resultado obtido, em vez de destacar as estratégias utilizadas durante a realização da tarefa.

Os autores formularam treze hipóteses. Inicialmente, esperavam que o mindset de crescimento estivesse positivamente relacionado ao desempenho em inglês. Para cada um dos quatro níveis de feedback, também foi proposta uma relação positiva com o mindset de crescimento, uma relação direta com o desempenho e uma relação indireta com o desempenho mediada pelo mindset.

Participaram da pesquisa 301 estudantes do 9º ano, com idades entre 14 e 15 anos, de duas escolas particulares da Índia que apresentavam forte orientação ao desempenho acadêmico. Os alunos participantes responderam a questionários com escalas que mediam o mindset de crescimento e suas percepções sobre os quatro níveis de feedback oferecidos pelos professores de inglês. Já o desempenho na LA foi medido pela média das notas obtidas pelos

participantes nas duas avaliações mais recentes de inglês realizadas durante aquele período letivo.

Primeiramente, os resultados mostraram que o mindset de crescimento foi associado positiva e significativamente ao desempenho acadêmico na LA. Os autores propuseram a seguinte explicação: estudantes que acreditam na maleabilidade de sua inteligência tendem a demonstrar maior persistência, envolvimento e disposição para enfrentar as dificuldades presentes na aprendizagem de uma LA. Essa inclinação ao desenvolvimento, por sua vez, tenderia a favorecer melhorias no desempenho. Um achado bastante relevante para este trabalho é que o mindset de crescimento, quando combinado aos feedbacks de tarefa e de processo, contribuiu para explicar 63,8% da variação observada no desempenho dos estudantes de LA. Esse dado sugere um impacto robusto da mentalidade dos estudantes e da qualidade do feedback docente sobre os resultados práticos dos alunos.

O feedback focado no processo apresentou o conjunto mais amplo de relações significativas entre os quatro níveis examinados. Ele esteve associado de forma positiva tanto ao mindset de crescimento quanto ao desempenho dos estudantes. Além disso, a relação do feedback focado no processo com o desempenho foi parcialmente mediada pelo mindset. Portanto,o feedback de processo esteve relacionado ao desempenho por duas vias (direta e indiretamente), favorecendo crenças de que a capacidade linguística pode ser desenvolvida. Assim, os pesquisadores interpretaram que o feedback focado no processo favorece o desenvolvimento porque não se limita a informar se uma resposta está errada. Ele orienta e incentiva o estudante a pensar sobre o erro, considerar diferentes estratégias, compreender como a atividade pode ser melhorada e reconhecer que o progresso depende de procedimentos que podem ser aprendidos e aperfeiçoados.

O feedback focado na autorregulação também foi associado de modo positivo ao mindset de crescimento. Entretanto, não apresentou relação direta significativa com o desempenho. Sua relação com o desempenho ocorreu de forma indireta, por meio do mindset de crescimento. Assim, interpreta-se que feedbacks que incentivam os estudantes a verificar o próprio trabalho, refletir sobre a aprendizagem, desenvolver hábitos de estudo e monitorar seu progresso estão relacionados a crenças positivas sobre a maleabilidade de sua capacidade, que, por sua vez, se associam a melhores resultados em inglês. Segundo os autores, esse resultado pode ser explicado pela proximidade entre a autorregulação e o mindset de crescimento. A partir do feedback de autorregulação, atribui-se ao estudante maior responsabilidade sobre a própria aprendizagem e reforça-se a ideia de que o progresso

depende de ações controláveis (como planejamento, reflexão, monitoramento e dedicação) e da utilização de estratégias adequadas.

O feedback focado na tarefa apresentou um padrão diferente. Ele foi associado de maneira direta ao desempenho em inglês, mas não apresentou uma relação significativa com o mindset de crescimento. O mindset também não mediou a relação entre esse nível de feedback e o desempenho. Conforme os pesquisadores, esse resultado indica que informações específicas sobre erros, respostas e requisitos da atividade podem contribuir para resultados acadêmicos mais imediatos, mas não necessariamente modificam as crenças dos estudantes sobre a possibilidade de desenvolver sua capacidade.

Por último, o feedback focado no indivíduo não foi associado significativamente ao mindset de crescimento nem ao desempenho dos estudantes, e também não apresentou efeito indireto mediado pelo mindset. Diante desses resultados, a interpretação proposta pelos autores sugere que elogios concentrados no estudante ou no resultado oferecem poucas orientações para mudanças futuras, pois há falta de informações sobre estratégias, processos ou possibilidades de aprimoramento. Além disso, os feedbacks centrados no indivíduo podem ameaçar o autoconceito dos estudantes quando são negativos, ou, ainda, limitar oportunidades de desenvolvimento quando se restringem a avaliações gerais.

Portanto, os resultados não indicaram que apenas os feedbacks de processo e autorregulação estejam relacionados ao desempenho. O feedback de tarefa também apresentou uma relação direta positiva com os resultados em inglês. A contribuição específica dos feedbacks focados no processo e na autorregulação consiste em sua relação com o desenvolvimento do mindset de crescimento. Enquanto o feedback de processo esteve relacionado ao desempenho direta e indiretamente, o feedback de autorregulação apresentou somente uma relação indireta, mediada pelo mindset.

Finalmente, Tang e Liu (2018) investigaram os efeitos do feedback corretivo indireto codificado (FCIC) - denominado a partir da expressão inglesa *indirect coded corrective feedback* - com e sem a adição de breves comentários afetivos do professor. O FCIC indica a localização e a natureza dos problemas presentes no texto por meio de códigos, sem fornecer diretamente a forma correta, incentivando o estudante a identificar e corrigir os próprios erros. Os comentários afetivos, por sua vez, consistem em breves mensagens de elogio e encorajamento sobre aspectos da produção escrita.

O estudo buscou responder a três perguntas de pesquisa. A primeira examinava se o FCIC isolado aumentava o desempenho na escrita, a assimilação do feedback pelo aprendiz e

sua motivação. A segunda investigava se a adição de comentários afetivos ao FCIC favorecia esses mesmos resultados. Por fim, a terceira comparava os efeitos das duas modalidades de feedback.

A assimilação do feedback pelo aprendiz (*learner uptake*), foi definida como a capacidade de aprender a partir dos erros cometidos em uma produção inicial e aplicar o conhecimento adquirido em uma tarefa posterior, mesmo sem ter acesso às correções recebidas anteriormente. Embora a pesquisa também tenha incluído perguntas abertas no questionário, nesta revisão foram considerados apenas os dados quantitativos referentes.

Participaram do estudo 56 estudantes do 7º ano, estudantes de inglês como LA, com nível A2 de proficiência (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas). Os participantes apresentaram semelhança em termos de idade, proficiência geral e habilidade de escrita. Eles foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos de 28 integrantes: o grupo de comparação recebeu apenas FCIC, enquanto o grupo de tratamento recebeu FCIC acompanhado de breves comentários afetivos do professor.

Os participantes realizaram três tarefas de escrita. Na primeira, escreveram uma narrativa de 70 a 100 palavras com base em três imagens. As produções foram avaliadas por dois professores experientes, que atribuíram notas considerando quatro dimensões: vocabulário e ortografia, gramática, conteúdo e estrutura. Além das notas, os textos receberam a modalidade de feedback correspondente ao grupo dos participantes. No dia seguinte, os estudantes escreveram uma segunda versão do texto tendo acesso à primeira versão com as correções. O desempenho na escrita foi medido pelas notas obtidas nessa segunda versão. Três dias depois, os participantes do estudo realizaram a terceira tarefa de produção textual com base nas mesmas imagens, mas sem consulta ao feedback. O desempenho nessa nova escrita foi utilizado para avaliar a assimilação do feedback, pois indicava a capacidade dos estudantes de aplicar posteriormente o que haviam aprendido com o feedback. Após a terceira tarefa, os participantes responderam a um questionário com seis itens em uma escala de um a cinco. Três itens avaliavam a utilidade percebida do feedback e os outros três examinavam o encorajamento percebido, ambas as dimensões foram utilizadas pelos autores como indicadores da motivação dos participantes.

Os dois grupos apresentaram médias praticamente idênticas na primeira produção textual, antes de receber o feedback, o que sugere condições iniciais semelhantes. Já na segunda versão, tanto os estudantes que receberam somente FCIC quanto aqueles que receberam FCIC acompanhado de comentários afetivos apresentaram melhora significativa

em comparação com o primeiro texto. Contudo, não houve diferença significativa entre os desempenho obtido pelos dois grupos após a revisão. Na terceira produção, o mesmo padrão foi observado: ambos os grupos alcançaram resultados significativamente superiores aos da primeira tarefa, mesmo sem terem acesso às correções anteriores. Esse resultado indica que os participantes conseguiram assimilar parte do feedback e aplicar o conhecimento adquirido em uma produção posterior. Entretanto, novamente, não houve diferença significativa entre o grupo que recebeu apenas FCIC e aquele que também recebeu comentários afetivos.

Portanto, os resultados indicam que os comentários afetivos não produziram ganhos mensuráveis no desempenho imediato da escrita, nem na assimilação posterior do feedback. A interpretação dos autores sugere que o FCIC, por si só, foi suficiente para orientar a atenção dos estudantes aos problemas linguísticos e favorecer tanto a revisão quanto a aplicação posterior das correções.

Em relação à motivação, os dois grupos consideraram o feedback igualmente útil. Em uma escala de um a cinco, o grupo que recebeu somente FCIC apresentou média de 4,0 na utilidade percebida, enquanto o grupo que recebeu FCIC e comentários afetivos obteve média de 3,9. Dessa forma, a adição dos comentários não alterou de maneira relevante a percepção de que o feedback ajudava a identificar e corrigir os problemas dos textos. Uma diferença mais expressiva foi observada no encorajamento percebido. O grupo que recebeu somente FCIC apresentou média de 3,2, enquanto aquele que recebeu também os comentários afetivos obteve média de 4,0. Os resultados indicam que, embora os comentários não tenham aumentado o desempenho ou a assimilação do feedback durante o curto período da pesquisa, eles fizeram com que os estudantes se sentissem mais encorajados durante o processo de revisão.

Tang e Liu (2018) interpretaram que as duas formas de apoio desempenham funções complementares. O FCIC fornece suporte linguístico, pois indica os aspectos da produção que precisam ser revistos, enquanto os comentários afetivos oferecem suporte motivacional e tornam a experiência de receber correções mais encorajadora. Entretanto, considerando apenas os resultados quantitativos, essa complementaridade foi observada na percepção dos estudantes, e não em uma diferença efetiva de desempenho entre os grupos. Portanto, o estudo mostra que o feedback corretivo indireto codificado, com ou sem comentários afetivos, esteve associado à melhora do desempenho e à assimilação das correções. A contribuição específica dos comentários afetivos ocorreu na dimensão motivacional: eles não tornaram as correções

mais úteis nem produziram ganhos acadêmicos adicionais no período investigado, mas aumentaram o encorajamento percebido pelos estudantes.

Os resultados apresentados neste capítulo revelam, de maneira geral, que o feedback não é um elemento neutro, mas uma mensagem carregada de significados sociais e motivacionais. A eficácia da correção depende tanto da agência do aluno em buscar esse recurso (Seção 4.1), quanto de suas preferências (4.2), das percepções sobre as crenças do professor (4.3) e da natureza qualitativa da mensagem recebida (4.4). Na seção seguinte, esses achados serão discutidos buscando responder aos objetivos centrais desta pesquisa.

5 DISCUSSÃO

5.1 A agência do aluno

Os estudos de Papi et al. (2019, 2020), Xu e Wang (2023) e Xu, Wang e Peng (2025) dialogam a partir de uma concepção em comum: o aluno não é um mero receptor do feedback oferecido pelo professor. Pelo contrário, o estudante é concebido como um agente que toma decisões deliberadas quanto à interação e engajamento com o feedback: seja solicitar novas informações, prestar atenção às correções disponíveis no ambiente, a quem recorrer ou em que circunstâncias fazer isso. Sendo assim, compreende-se que feedback não produz efeitos isolados ou automáticos logo após ser fornecido, mas só se torna um recurso de aprendizagem útil a partir do momento em que é percebido, interpretado e incorporado às ações dos alunos. A perspectiva adotada por esse grupo de artigos, portanto, relaciona-se com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, indicando que os mindsets influenciam o comportamento de busca por feedback - tanto o monitoramento quanto a solicitação direta - embora essas relações sejam mediadas por diversos fatores individuais e contextuais.

Ao observar os resultados obtidos nos quatro estudos, destaca-se uma associação consistente entre o mindset de crescimento e um envolvimento mais amplo com o feedback. Por exemplo, na pesquisa de Papi et al. (2019) desenvolvida com universitários nos Estados Unidos, os participantes com mindset de crescimento e metas de desenvolvimento da competência relataram CBF, monitorando e solicitando feedback tanto do professor quanto de outras fontes. Já em Papi et al. (2020), o mindset de crescimento esteve associado ao valor percebido no FCE, o que favoreceu a atenção dada às correções (monitoramento). No contexto universitário chinês, essa relação também foi observada com o mindset de crescimento sendo o preditor de duas estratégias de CBF na pesquisa de Xu e Wang (2023).

Em uma direção semelhante, os achados do estudo de Xu, Wang e Peng (2025) indicaram que as crenças na possibilidade de desenvolver a aptidão linguística e de continuar aprendendo independentemente da idade estão associadas tanto ao monitoramento quanto à solicitação direta de feedback.

A partir da análise desses achados, é possível sugerir que o mindset de crescimento favorece a percepção do feedback como um instrumento. Se acreditam na maleabilidade de sua competência linguística, os alunos tendem a perceber as correções com valor e como instrumentos capazes de aproximá-los de seus objetivos de aprendizagem. Quando há uma perspectiva de desenvolvimento de competência, a identificação de lacunas no desempenho representa uma oportunidade de melhor orientar ações futuras. Isso não quer dizer que a exposição de dificuldades é agradável a alunos com mindset de crescimento, mas há uma tendência de interpretar o feedback como informação sobre um estado atual de habilidades que podem ser aprimoradas. Assim, a busca por feedback não é gerada de modo automático pelo mindset de crescimento, mas ele contribui para que o estudante atribua sentido e utilidade ao feedback.

Além do mindset, há outras influências na tomada de decisões em relação ao engajamento com o feedback. Cada um dos estudos acrescenta um mecanismo específico ao fenômeno. Papi et al. (2020) destacam o cálculo de custo-valor, no qual o aluno pondera potenciais benefícios de aprendizagem e riscos à autoimagem. Já Papi et al. (2019) demonstram que a finalidade da busca por feedback é orientada pelas metas de realização. Essas metas podem estar voltadas ao desenvolvimento ou à demonstração da competência. Xu e Wang (2023), por sua vez, acrescentam à equação o *self* ideal de escrita e a resiliência acadêmica cotidiana, ao demonstrar que o CBF é favorecido tanto pela imagem do escritor que o estudante deseja se tornar quanto por sua capacidade de persistir diante de dificuldades. Por último, Xu, Wang e Peng (2025) trazem a tomada de perspectiva como um mecanismo importante, com as duas estratégias de busca por feedback sendo favorecidas por ele.

Esses diferentes mecanismos podem ser entendidos como dimensões complementares da agência do aluno. O custo e o valor percebidos no feedback influenciam a decisão de procurá-lo, já as metas de realização orientam a razão dessa busca, enquanto o *self* ideal aponta para uma direção futura, a resiliência acadêmica contribui para que o estudante sustente seu envolvimento diante de obstáculos e a tomada de perspectiva, por fim, permite o reconhecimento do valor de critérios e interpretações diferentes da própria. A agência do

aluno de L2, portanto, é permeada pela influência de recursos motivacionais, afetivos, cognitivos e sociais que permitem transformar o feedback em ação.

O papel do mindset fixo também é importante de ser considerado. Apesar da associação desse mindset a um maior custo de autoapresentação e a um menor monitoramento de feedback, ele não elimina toda forma de CBF. No estudo de Papi et al. (2019), alunos com mindset fixo também reportaram solicitação de feedback. Aqueles que apresentaram metas de demonstração-aproximação tendiam a recorrer ao professor para gerar uma impressão favorável no docente, enquanto os estudantes com a meta de demonstração-evitação solicitaram o feedback a outras fontes para obter informações úteis com menor risco de exposição e avaliação negativa.

Tais achados apontam para uma direção interessante: um comportamento semelhante pode carregar funções bastante distintas. Quando dois estudantes solicitam o mesmo feedback, um deles pode fazê-lo para desenvolver sua competência, ao passo que outro esteja buscando preservar sua imagem, melhorar uma nota ou evitar uma avaliação negativa. Dessa forma, a simples ocorrência da solicitação direta de feedback não evidencia, isoladamente, um mindset de crescimento. As formas de engajamento com o feedback se diferenciam não apenas através das ações visíveis dos alunos, mas pelo significado atribuído a ele e pelo objetivo orientador da busca.

Ao comparar o monitoramento e a solicitação direta de feedback essa complexidade é reforçada. O monitoramento foi relacionado de maneira mais consistente ao mindset de crescimento e ao valor de aprendizagem percebido no feedback. Na pesquisa de Papi et al. (2019), a atenção às correções disponíveis foi prevista exclusivamente pela combinação entre mindset de crescimento e metas de desenvolvimento. Já no estudo de Papi et al. (2020), o valor mediou a relação entre monitoramento de feedback e mindset de crescimento, enquanto o custo mediou negativamente a relação entre monitoramento e mindset fixo. Portanto, a crença do estudante no potencial de contribuição efetiva do feedback ao seu desenvolvimento influencia, em grande medida, a atenção que dedicará a ele.

Por sua vez, a solicitação direta de feedback parece ser um fenômeno ainda mais sensível a fatores sociais e situacionais. Papi et al. (2020) sugeriram a influência de elementos como a relação com o professor e o ambiente da sala de aula, uma vez que nem mindsets ou percepções de custo e valor previram significativamente essa prática. Já no estudo de Papi et al. (2019), os antecedentes motivacionais da solicitação variaram conforme a fonte consultada e as metas de realização do aluno. Nas pesquisas de Xu e Wang (2023) e

Xu, Wang e Peng (2025), a solicitação de feedback foi favorecida a partir da interação do mindset de crescimento com outros mecanismos (como o *self* ideal, a resiliência acadêmica e a tomada de perspectiva). Considerando esses achados, é possível sugerir que a busca ativa por feedback não depende exclusivamente da crença na maleabilidade da inteligência, mas também de se perceber capaz de enfrentar dificuldades, possuir objetivos claros e enxergar o docente como uma fonte de perspectiva útil.

Os quatro estudos também apresentam diferentes contextos que devem ser considerados. A pesquisa de Papi et al. (2019) teve a participação de universitários que estudavam árabe, francês ou espanhol como língua adicional nos Estados Unidos; enquanto o estudo Papi et al. (2020), no mesmo país, concentrou-se em cursos de escrita em LA. Já Xu e Wang (2023) e Xu, Wang e Peng (2025) investigaram estudantes universitários chineses envolvidos com a escrita em inglês. É interessante perceber que apesar de suas diferenças linguísticas, geográficas e institucionais, as pesquisas convergem na associação positiva do mindset de crescimento ao CBF. As diferenças dos estudos passam, primeiramente, pela inclusão de variáveis distintas em seus modelos e não é possível reduzi-las a fatores culturais - que não foram medidos.

Todos os estudos foram realizados com estudantes do ensino superior e utilizaram questionários de autorrelato na etapa quantitativa. Por conseguinte, há uma limitação compartilhada: os achados demonstram a autopercepção dos participantes em relação ao próprio comportamento, não é possível afirmar se os participantes monitoraram ou solicitaram o feedback com a mesma frequência em situações reais. Além disso, como a maioria dos estudos coletou os dados em um único momento, as relações preditivas encontradas devem ser interpretadas com cautela. O padrão encontrado é fortalecido pela consistência de resultados em diferentes amostras, mas ainda são necessários estudos com observação em sala de aula e outros níveis de ensino para ampliar e aprofundar os conhecimentos na área.

A ideia de agência do aluno - explicitamente abordada nas pesquisas dessa seção - também estabelece diálogos com os resultados de outras categorias desta revisão. Foi encontrada uma relação entre mindset e estratégias posteriores ao recebimento das correções em Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024), mas não entre as preferências declaradas pelos estudantes e essas estratégias. Isso sugere que desejar determinado feedback não garante que ele será efetivamente aproveitado. Além disso, Muthukrishnan et al. (2024) mostraram que o feedback voltado à autorregulação se associou ao mindset de crescimento e, de maneira indireta, ao desempenho. Quando considerados em conjunto, esses achados demonstram que a

agência do estudante, muito além de uma disposição para receber correções, envolve a capacidade de monitorar o feedback, solicitá-lo, refletir sobre ele e convertê-lo em estratégias de revisão de aprendizagem

Fomentar essa agência, portanto, exige mais do docente que disponibilizar feedback ou incentivá-lo a fazer perguntas de modo genérico. Do ponto de vista pedagógico, é necessário criar condições em que os custos sociais sejam reduzidos e o valor de aprendizagem das correções seja evidenciado. Esse caminho pode envolver normalizar erros como parte do desenvolvimento, ofertar canais menos públicos de solicitação de suporte, valorizar o progresso individual, diversificar fontes de feedback e ensinar explicitamente estratégias para monitorar, interpretar e solicitar correções. Ajudar os estudantes a construir objetivos futuros, persistir diante de dificuldades e compreender os critérios adotados pelo professor também pode ser relevante.

Cabe ressaltar, contudo, que reconhecer a agência do aluno não significa atribuir a ele responsabilidade isolada pelo uso do feedback. As decisões de buscar, evitar ou aplicar correções são produzidas em interação com condições contextuais, como a relação com o professor, o clima da turma, a forma pública ou privada da correção, os critérios avaliativos e as oportunidades concretas de revisão. Dessa forma, a agência discente é compreendida aqui como situada: ela depende tanto das crenças e metas do estudante quanto das possibilidades de ação oferecidas pelo ambiente pedagógico.

Em suma, o conjunto dessas pesquisas embasa uma perspectiva sobre a relação entre mindsets e o comportamento de busca por feedback. Tais estudos possibilitam concluir que o mindset de crescimento favorece formas mais amplas e consistentes de engajamento com o feedback, mas é insuficiente para explicar o comportamento do estudante. O mindset fixo, por sua vez, tende a limitar o monitoramento do e a elevar os custos atribuídos ao feedback; mas pode coexistir com formas de solicitação mais orientadas à proteção da imagem ou desempenho. O CBF demonstra ser um fenômeno multifatorial, resultado de interações entre mindsets, metas de realização, percepções de custo-valor, projeções futuras, resiliência, tomada de perspectiva e condições sociais. Dessas pesquisas, emerge um estudante que é um agente ativo e situado, que toma decisões intencionais e estratégicas, mas influenciadas pelos recursos que possui e pelo ambiente de aprendizagem no qual está inserido. O estudante emerge desse conjunto de pesquisas como um agente ativo e situado cujas decisões são intencionais e estratégicas, mas também dependentes dos recursos pessoais que possui e do ambiente de aprendizagem no qual está inserido.

5.2 A lente do mindset

O segundo objetivo específico desta pesquisa, consiste em analisar as preferências dos estudantes por diferentes tipos de feedback corretivo e compreender como essas escolhas se relacionam aos mindsets fixo e de crescimento: os estudos de Vaghei, Esfahani e Shafiee (2020), Papi et al. (2021) e Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024) contribuem para respondê-lo. Ao abordar essas pesquisas de maneira conjunta, os resultados permitem sugerir que o mindset atua como uma lente através da qual o estudante atribui significados ao feedback. No entanto, as preferências não são explicadas isoladamente por essa lente, mas também variam de acordo com as metas de realização, as características do feedback e o contexto de aprendizagem.

Esse processo foi fortemente evidenciado por Papi et al. (2021). Nesse estudo, o mindset de crescimento previu de maneira positiva a preferência pelos cinco tipos de feedback corretivo examinados. Isso indica que estudantes que acreditam na maleabilidade da sua competência tendem a perceber valor de aprendizagem em variadas formas de correção. Uma vez que a tendência desses alunos é não interpretar o feedback como indício de incapacidade permanente, os potenciais custos de ego e de autorrepresentação tornam-se menores em comparação à oportunidade de desenvolvimento oferecidas pela correção.

Contudo, a ampla abertura a diferentes formatos de feedback não implica, necessariamente, em uma valorização uniforme deles e as metas de realização contribuíram para explicar esse fenômeno. A preferência pelos feedbacks mais explícitos foi prevista pela meta de desenvolvimento-aproximação. Isso se dá porque os alunos podem adquirir elementos claros para identificar problemas e agir sobre eles a partir de informações diretas e metalinguísticas provenientes do feedback, e essa possibilidade tende a interessar, especialmente, alunos com metas orientadas ao aumento da competência. Numa lógica oposta, as formas mais implícitas de feedback foram preferidas por estudantes voltados à manutenção da competência já adquirida, com metas de desenvolvimento-evitação. Dessa forma, a opção por diferentes feedbacks é orientada não só pelo mindset de crescimento, mas também pelas metas de realização dos estudantes.

Já o mindset fixo foi associado a resultados distintos. Ele previu positivamente as preferências pela ausência de feedback e pela reformulação conversacional, ao mesmo tempo em que previu, de forma negativa, a preferência pelas formas mais explícitas de feedback, como a correção explícita acompanhada de informação metalinguística e a pista

metalinguística (PAPI ET AT., 2021). Esses resultados foram interpretados a partir do modelo de custo-valor: se o estudante não acredita que pode modificar sua competência, percebida como estável nas lentes no mindset fixo, a correção tende a adquirir baixo valor de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a possibilidade de receber correção diante dos colegas - que tende a ser interpretada como uma revelação pública de baixa habilidade - corresponde a um risco com alto custo de imagem pessoal.

A partir daí, é possível lançar luz à lógica que sustenta a preferência pela falta de feedback ou por seus tipos mais implícitos, que pode funcionar como um mecanismo de proteção ao ego. Com a reformulação conversacional, o aluno pode ter acesso à correção com uma exposição consideravelmente menor, uma vez que esse formato permite a apresentação da forma correta sem destacar a autoria do erro de forma explícita. Assim, a disposição para receber feedback, em estudantes com mindset fixo, pode variar conforme o nível de exposição pública da correção e a percepção de potenciais riscos à sua imagem. Nesse sentido, nota-se que a presença de crenças relacionadas à estabilidade da competência não significa, por si só, a rejeição de qualquer forma de feedback.

Mas a relação entre mindset e preferências de feedback não é uniforme, conforme sugerem os resultados de Vaghei, Esfahani e Shafiee (2020). O mindset de crescimento não foi um preditor significativo das modalidades de feedback examinadas nessa pesquisa com estudantes iranianos de inglês como LA. Por outro lado, o mindset fixo apresentou uma relação significativa com a variável geral de preferência. Acrescentando ainda mais complexidade a essas relações, os comentários do professor e as conferências individuais foram os formatos de feedback mais valorizados pela amostra - mas o modelo não atribuiu a produção dessas preferências ao mindset fixo de forma específica.

Tais divergências conduzem à rejeição de associações simplistas, uma vez que não é possível afirmar que todo o aluno com mindset de crescimento irá preferir feedbacks explícitos, nem que o mindset fixo precederá a rejeição de correção em todos os cenários. Inclusive, Vaghei, Esfahani e Shafiee (2020) sugerem, como uma explicação possível, que diferenças individuais e contextuais (como nível de proficiência, experiências anteriores, gênero e práticas docentes) podem influenciar as preferências por feedback, apesar de não testar esses fatores de forma específica no estudo.

Outra nuance, ainda, é acrescentada por Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024) que encontraram, de modo simultâneo, predominância de mindset de crescimento e preferência elevada por correção explícita na escrita de textos científicos. Esse resultado

aponta para a ideia de que alunos com crenças relacionadas ao potencial de desenvolvimento de sua competência tendem a valorizar instruções claras para aperfeiçoar seus textos. Entretanto, cabe ressaltar que o estudo estabeleceu correlações entre escores gerais de mindset e de preferência, sem demonstrar correlações específicas. Além disso, os participantes do estudo eram universitários da área de linguagens, o que pode ter favorecido uma orientação mais positiva ao feedback e ao mindset de crescimento em termos gerais. Assim, é importante que os resultados sejam considerados com cautela e seria relevante, também, que investigações futuras incluíssem amostras de diferentes perfis, testando esses achados em contextos variados.

Além disso, o estudo em questão investigou o contexto de escrita científica, o que colabora para compreender a forte preferência por feedback explícito. Há uma exigência de domínio de convenções bastante específicas de língua e estrutura no que tange à elaboração de projetos de pesquisa, o que pode favorecer a valorização de correções detalhadas. O feedback explícito, nesse contexto, fornece ao estudante informações importantes para atender às exigências do gênero e avançar na produção acadêmica, muito além de sinalizar um problema. Isso reforça que as preferências de feedback não são exclusivamente dependentes do mindset, mas também sofrem influências contextuais, como da natureza e das demandas da atividade.

A mesma pesquisa de Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024) ainda traz outro resultado importante: a ausência de relação significativa entre as preferências de feedback e a adoção de estratégias posteriores pelos estudantes. Dessa forma, preferir um formato de feedback, por si só, não garante que este seja compreendido, aplicado ou de alguma forma utilizado em uma posterior revisão. A capacidade de aplicação da correção de modo eficaz parece também depender de outros processos como interpretação, esforço, autorregulação e conhecimento linguístico; enquanto a preferência situa-se no campo de atitudes e expectativas.

Os três estudos abordados nesta seção também apresentam diferenças quanto às características amostrais e às situações investigadas. Por exemplo, a pesquisa de Papi et al. (2021) com universitários aprendizes de espanhol nos Estados Unidos, questionou as preferências de feedback corretivo em interações orais. Já em Vaghei, Esfahani e Shafiee (2020), o feedback investigado referia-se à escrita em inglês de adolescentes e universitários iranianos com nível intermediário na LA. Por último, Prihatini, Pangesti e Wuryaningrum (2024) trabalharam com uma amostra reduzida de acadêmicos indonésios engajados na escrita

de textos científicos. É possível que tanto o valor quanto o custo atribuídos ao feedback sejam influenciados pelas diferenças de modalidade das produções, grau de exposição pública da correção, proficiência, faixa etária e complexidade da tarefa. Mas, cabe ressaltar que não é possível associar as divergências a um único fator, uma vez que os estudos não estabelecem comparações diretas entre diferentes contextos.

As três pesquisas, ainda, compartilham uma limitação semelhante aos estudos da seção anterior: o autorrelato. Por contarem com a autodeclaração de preferências através de questionários, é importante considerar uma possível distância entre o desejo alegado pelos participantes e o modo como efetivamente interagiriam com o feedback em situações reais de aprendizagem. Também não é possível inferir que o feedback preferido por um aluno seja o mais eficaz em termos de aprendizado. Por exemplo, alguém que não deseja ser corrigido publicamente - situação comum em salas de aula de LA - pode ser beneficiado em termos de ganhos linguísticos por essa mesma intervenção. Assim como a preferência por uma modalidade mais direta de correção (que pode ser considerada de mais fácil compreensão), não anula os potenciais ganhos de aprendizagem de um feedback que demanda maior reflexão.

Considerando a prática docente, a mais forte indicação produzida através dessa seção é: não existe uma modalidade de feedback superior ou adequada para todos os estudantes. O diálogo e o engajamento em sala de aula podem, sim, ser muito favorecidos quando o docente conhece as preferências de feedback dos seus alunos. Isso não indica, porém, que ele precise limitar sua prática à oferta da correção solicitada. Pelo contrário, o professor pode reduzir os custos sociais percebidos sem abrir mão do valor formativo do feedback ao promover a consciência de que os erros não correspondem a uma avaliação definitiva da capacidade, da finalidade de diferentes correções e de possíveis caminhos de aplicação prática do feedback. Fomentar uma compreensão mais abrangente sobre as funções de cada feedback, ensinar a interpretá-los e utilizá-los de forma mais eficaz parece trazer uma contribuição mais significativa ao ambiente de aprendizagem do que a restrição do feedback docente a um formato específico cuja preferência não é uniforme.

Retomando o segundo objetivo específico dessa revisão, que inaugurou a atual seção, conclui-se que os mindsets colaboram na compreensão do por que alunos associam diferentes significados e níveis de valor aos formatos de feedback. As pesquisas indicam que o mindset de crescimento tende a favorecer uma abertura mais ampla ao feedback, enquanto o mindset fixo pode direcionar a preferência para modalidades percebidas como menos socialmente

custosas e menos explícitas. Mas as preferências dos estudantes também são construídas por outros fatores como metas de realização, modalidade de produção, características da tarefa, proficiência e contexto de sala de aula. Portanto, é possível concluir que a lente do mindset orienta a interpretação do feedback, mas não atua isoladamente.

5.3 A dimensão social do feedback

A análise da dimensão social do feedback contribui diretamente para responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que consiste em examinar como os mindsets dos professores se relacionam às práticas de feedback que oferecem. Ao mesmo tempo, ao discutir os achados de Lou e Noels (2020), também se estabelece um diálogo com o quarto objetivo no que se refere como diferentes mensagens do professor podem influenciar os mindsets e as respostas motivacionais dos estudantes. As pesquisas de Lou e Noels (2020) e Yao et al. (2024), quando consideradas conjuntamente, apontam para um importante aspecto do feedback: ele comunica - explícita ou implicitamente - aquilo que o professor parece acreditar sobre a capacidade e o potencial de desenvolvimento dos alunos.

Essa compreensão também exige cautela na transposição dos achados para contextos educacionais distintos daqueles investigados nos estudos revisados. Fatores culturais, institucionais e socioeconômicos podem modificar tanto o valor quanto o custo atribuído ao feedback. Em contextos de pouca exposição à língua adicional, turmas numerosas, carga horária reduzida ou relações escolares marcadas por insegurança e ansiedade, por exemplo, a busca por correção pode adquirir sentidos diferentes daqueles observados em estudos realizados majoritariamente em universidades norte-americanas ou asiáticas. Portanto, as conclusões desta revisão não devem ser lidas como prescrições universais, mas como pistas teóricas e pedagógicas que precisam ser reinterpretadas conforme as condições concretas de ensino.

Cada estudo propõe-se a investigar aspectos complementares desse processo de comunicação de crenças. Yao et al. (2024) concentram-se na perspectiva do professor e analisam como suas crenças a respeito da maleabilidade da competência escrita dos alunos se relacionam às práticas de feedback que utilizam. Já Lou e Noels (2020) examinam a perspectiva dos estudantes sobre o feedback recebido e as inferências que constroem, a partir dessa mensagem, acerca das crenças do docente.

Para compreender essa dinâmica, é importante considerar o conceito de meta-teorias leigas, utilizado por Lou e Noels (2020), que corresponde, basicamente, àquilo que o

estudante infere que o docente pensa sobre sua capacidade. Trata-se das crenças atribuídas pelo estudante ao professor, que não necessariamente correspondem ao mindset que o docente, de fato, possui. Dessa forma, o feedback pode produzir efeitos sobre a motivação ao permitir que o aluno elabore inferências sobre se o professor considera sua competência passível de desenvolvimento ou limitada por uma falta de habilidade relativamente permanente.

O estudo de Lou e Noels (2020) mostrou que o feedback orientado à melhoria favoreceu a percepção dos estudantes de que o professor acreditava em seu potencial de desenvolvimento após uma situação de fracasso. Por outro lado, o feedback consolador contribuiu para uma mensagem oposta. A afirmação de que nem todos possuem aptidão para aprender LAs sugere que os obstáculos encontrados existem por causa de uma limitação estável e não há muito a fazer para superá-la. Ao receber esse feedback, os estudantes podem atribuir ao professor crenças características de um mindset fixo e, a partir dessa meta-percepção, reduzir suas próprias expectativas de desenvolvimento.

Cabe ressaltar, também, que os tipos de feedback não exerceram um efeito direto significativo sobre o mindset dos alunos. Esse efeito ocorreu por meio das meta-percepções: a mensagem comunicada pelo feedback influenciou aquilo que os estudantes inferiram acerca das crenças do professor e, por essa via, relacionou-se às crenças que eles próprios adotavam sobre sua capacidade. Essa percepção sobre a crença do professor, para além do mindset, teve influência também nas necessidades de competência, autonomia e vínculo dos estudantes. Portanto, além de relacionar-se à transmissão de crenças sobre a maleabilidade da inteligência, a dimensão social do feedback envolve também a percepção do aluno sobre o lugar que ocupa na relação pedagógica.

Lou e Noels (2020) também encontraram relações significativas entre as necessidades psicológicas - competência, autonomia e vínculo - e diferentes respostas motivacionais. O mindset linguístico e a percepção de competência predisseram conjuntamente a confiança no uso da LA, enquanto apenas a percepção de competência predisse uma menor intenção de evitar tarefas semelhantes após o fracasso. A autonomia relacionou-se a crenças mais positivas sobre a possibilidade de aprender a partir dos erros. O vínculo com o professor, por sua vez, predisse o tempo dedicado à revisão. Assim, as diferentes percepções do aluno relacionadas à própria competência, à possibilidade de agir sobre a aprendizagem e à qualidade da relação com o professor orientam, de formas diferentes, as ações que ele tende a tomar após uma experiência de fracasso.

O estudo de Yao et al. (2024) contribui para essa discussão ao mostrar que os mindsets dos professores se relacionam à variedade de práticas de feedback que relatam utilizar. As cinco modalidades de feedback investigadas - por pontuação, corretivo escrito, orientado ao processo, expressivo e por pares ou autoavaliação - foram positivamente associadas ao mindset de crescimento dos docentes. Tais achados sugerem que professores que acreditam na possibilidade real de desenvolvimento da competência escrita dos estudantes tendem a mobilizar uma maior variedade de recursos para acompanhar, corrigir, encorajar e envolver os estudantes na avaliação de seus textos. Já o mindset fixo dos docentes esteve associado ao FCE e, menos intensamente, ao feedback orientado ao processo.

Assim, esses resultados indicam que a utilização isolada de uma modalidade de feedback não permite identificar a crença de quem oferece a mensagem. Por razões distintas, professores com diferentes mindsets podem oferecer o mesmo tipo de retorno. Um professor com mindset fixo pode corrigir erros por meio do FCE ou acompanhar múltiplas versões do texto mesmo duvidando da possibilidade de mudanças significativas, seja para atender a exigências institucionais, às expectativas dos alunos ou a obrigações profissionais. Um docente com mindset de crescimento pode adotar as mesmas práticas por acreditar que elas contribuem para o desenvolvimento do estudante. A mensagem comunicada pela correção, portanto, não é fixa nem independente do contexto; ela depende do conteúdo do feedback, da maneira como é formulado, das crenças que orientam o docente e da interpretação construída pelo estudante.

Considerando suas diferenças, é importante também ter cautela ao aproximar os estudos de Lou e Noels (2020) e Yao et al. (2024). No primeiro estudo, Lou e Noels (2020) realizaram um experimento com universitários no Canadá que utilizavam o inglês como LA. No segundo, Yao et al. (2024) analisaram questionários respondidos por professores universitários de escrita em inglês na China. Lou e Noels (2020) concentraram-se na mensagem recebida pelos estudantes, sem medir o mindset real do professor. Yao et al. (2024), por sua vez, mediram os mindsets e as práticas relatadas pelos docentes, sem investigar a percepção ou a reação dos alunos diante delas. Portanto, a ideia de um ciclo de transmissão social emerge da aproximação entre as duas pesquisas, e não de um processo diretamente testado em todas as suas etapas.

A partir da análise dos trabalhos aqui mencionados, o feedback pode ser compreendido como um ponto de encontro entre os mindsets de professores e alunos. Se, por um lado, o mindset docente se associa ao repertório de práticas de correção relatadas e às

possíveis razões para utilizá-las, por outro, o estudante interpreta essas práticas como sinais da confiança que o professor deposita em seu potencial de desenvolvimento. Nessa dinâmica, as crenças docentes não são transferidas automaticamente, mas filtradas pela interpretação do estudante. Cabe ressaltar, contudo, a importância do conteúdo do feedback, cuja mensagem pode contribuir para que os erros sejam concebidos como evidência de uma limitação estável ou, em uma perspectiva mais orientada ao desenvolvimento, como parte natural da aprendizagem e da construção de competências.

Trazendo essa discussão para a esfera da prática pedagógica, fica evidente que intenções positivas por parte do professor não são suficientes para que o feedback favoreça respostas orientadas ao desenvolvimento. É importante que o docente considere aquilo que seu discurso pode comunicar sobre as possibilidades futuras do estudante. O mindset de crescimento tende a ser favorecido por feedbacks que reconhecem as dificuldades e, ao mesmo tempo, apresentam possibilidades concretas de ação. Em contrapartida, mensagens que atribuem o desempenho insatisfatório à falta de aptidão podem comunicar que a capacidade do aluno é relativamente estável, mesmo quando são formuladas com a intenção de poupá-lo do desconforto. Dessa forma, amenizar o caráter corretivo do feedback por meio de um consolo baseado na habilidade pode enfraquecer a percepção de competência e as expectativas de desenvolvimento do estudante. Uma correção clara e orientada à melhoria, embora confronte diretamente a dificuldade apresentada, pode ser mais produtiva quando oferece estratégias e reafirma a possibilidade de progresso.

Em resposta ao terceiro objetivo específico deste trabalho, conclui-se que os mindsets dos professores se relacionam ao repertório de práticas de feedback que relatam utilizar, mas não há uma correspondência rígida entre determinada crença e uma prática específica. Assim, a dimensão social do feedback parece residir na interação entre o mindset que orienta o professor, a mensagem formulada e o significado construído pelo aluno. O feedback funciona, portanto, como um sinal social: além de indicar aquilo que precisa ser revisto, comunica ao estudante se seu desenvolvimento parece possível.

5.4 A natureza da mensagem e suas implicações pedagógicas

O quarto e último objetivo específico proposto por esta pesquisa foi examinar como diferentes mensagens, níveis e componentes afetivos do feedback influenciam o mindset, a motivação e o desempenho dos estudantes. Os estudos de Muthukrishnan et al. (2024), Calingasan e Plata (2022) e Tang e Liu (2018) colaboram diretamente para respondê-lo.

Numa perspectiva geral, os achados dessas pesquisas demonstram que o feedback pode gerar efeitos diversos e não deve ser reduzido a uma identificação técnica de erros. Esses efeitos, porém, dependem do nível de direcionamento, interpretação construída pelo estudante e suporte afetivo presente no feedback.

Muthukrishnan et al. (2024) abordam quatro níveis diferentes de feedback e apontam que cada um deles - com foco em processo, autorregulação, tarefa e indivíduo - cumpre funções distintas. Os autores identificaram que o feedback focado no processo foi associado diretamente ao mindset de crescimento e ao desempenho em inglês. Parte dessa associação com o desempenho, inclusive, aconteceu de forma indireta através do mindset. Isso indica que orientações voltadas ao desenvolvimento de estratégias, aplicação de procedimentos e possibilidades de melhoria podem favorecer a ocorrência de crenças mais maleáveis e resultados acadêmicos mais satisfatórios.

Conforme os resultados, o nível autorregulatório de feedback também foi associado ao mindset de crescimento. Esse feedback apresentou, de maneira significativa, unicamente uma relação indireta com os resultados acadêmicos por meio do mindset. A partir disso, sugere-se que os esforços do feedback focado na autorregulação - como incentivar o aluno a monitorar seu progresso, verificar seu trabalho, refletir sobre dificuldades e desenvolver hábitos de aprendizagem - podem não gerar efeitos nas notas de forma imediata, mas tendem a fomentar comportamentos e crenças que sustentam o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo.

O feedback focado na tarefa, por sua vez, apresentou um comportamento diferente: uma relação direta com o desempenho acadêmico, mas não com o mindset de crescimento. Portanto, a performance na realização imediata de uma tarefa pode ser favorecida com informações específicas relacionadas a erros, respostas e exigências da atividade sem que haja, necessariamente, uma modificação das crenças dos estudantes sobre sua competência. Por último, o feedback focado no indivíduo não foi relacionado de modo significativo ao mindset de crescimento, nem ao desempenho. Isso indica que comentários gerais dirigidos à pessoa, mesmo quando bem-intencionados, oferecem poucos recursos para orientar o desenvolvimento do aluno quando proferidos de maneira isolada.

Esses diferentes efeitos encontrados entre níveis de feedback sugerem um papel complementar entre eles, não excludente. O professor não precisa deixar de utilizar o feedback com foco na tarefa, por exemplo, levando em conta que ele pode contribuir para o desempenho imediato e a correção de problemas específicos. Porém, é importante considerar que associar esse nível de retorno a feedbacks voltados ao processo e à autorregulação pode

fortalecer o mindset de crescimento nos estudantes. Incluir no feedback estratégias que podem ser utilizadas, modos de verificar o próprio trabalho e maneiras de agir em situações semelhantes no futuro demonstra ser mais produtivo que apenas informar uma resposta incorreta, uma vez que isso tende a criar um ambiente propício ao desenvolvimento de crenças orientadas à melhoria e ao progresso do desempenho acadêmico.

Calingasan e Plata (2022), por sua vez, contribuem para a compreensão das influências do feedback ao explorar os efeitos do elogio ao esforço em estudantes. Os resultados por eles encontrados indicam que, entre alunos que acreditam numa relação positiva entre esforço e habilidade, esse tipo de feedback favorece uma tendência ao mindset de crescimento. Contudo, o mesmo feedback foi associado a uma tendência ao mindset fixo entre aqueles que percebem o esforço como um sinal de baixa capacidade. Para esses alunos, a sugestão de que haviam trabalhado intensamente tende a reforçar a percepção de que precisavam se esforçar mais por possuir menor habilidade.

Assim, infere-se que o elogio ao esforço não gera efeitos uniformes podendo, inclusive, reforçar tanto crenças fixas quanto crenças maleáveis sobre a inteligência. Por isso, é importante que, ao invés de dirigir ao estudante afirmações genéricas como "se esforçou muito", o professor relacione o esforço a estratégias específicas, ao progresso observado e a ações que poderiam ser repetidas ou modificadas no futuro. Além disso, é bastante relevante promover entre os alunos a compreensão de que a dificuldade é uma parte esperada do processo de aprendizagem e não uma evidência de baixa aptidão. Assim, esse tipo de feedback pode não apenas passar pelo reconhecimento da quantidade de esforço empregada numa tarefa, mas evidenciar procedimentos que contribuem para o desenvolvimento do estudante.

No entanto, limitações da pesquisa de Calingasan e Plata (2022) também precisam ser consideradas na interpretação dos resultados encontrados por eles. O estudo, realizado com alunos do 7º classificados em nível de frustração em leitura, não contou com um grupo que não recebeu o elogio ao esforço. Fica evidente, portanto, que os achados não permitem estender os efeitos dessa prática de feedback a todos os aprendizes de LA. Ainda assim, há um alerta pedagógico relevante na pesquisa: uma intenção positiva por parte do docente não garante que a sua mensagem será interpretada da maneira pretendida.

Outro aspecto que merece destaque na discussão é que a função linguística do feedback pode ser complementada pela dimensão afetiva, conforme demonstram Tang e Liu (2018). O estudo deles comparou um grupo de estudantes que recebeu feedback corretivo

indireto codificado (FCIC) com outro grupo que recebeu esse mesmo tipo de feedback acompanhado de breves comentários afetivos do professor. Ambos os grupos melhoraram suas produções e assimilaram parte das correções em medida semelhante. A contribuição específica dos comentários afetivos apareceu no encorajamento percebido pelos estudantes. Enquanto os dois grupos perceberam o feedback igualmente útil, o grupo que recebeu FCIC com comentários afetivos relatou mais encorajamento.

Esses achados demonstram que o suporte afetivo pode tornar o processo de revisão emocionalmente mais favorável para o aluno, embora não substitua a informação linguística e nem resulte, necessariamente, em uma imediata melhora acadêmica. Portanto, comentários desse tipo podem contribuir para o desenvolvimento do aluno quando aplicados ao feedback como complemento de informações claras. Enquanto mensagens encorajadoras como "teu texto apresentou progresso" podem fortalecer a confiança do estudante, o feedback linguístico oferece elementos úteis para orientar ações futuras.

Os três estudos discutidos nessa seção também estabelecem diálogos com os demais resultados da revisão. Em Papi et al. (2019), há a defesa da promoção do mindset de crescimento e de metas voltadas ao desenvolvimento para aumentar o valor percebido do feedback e reduzir os seus custos sociais. Para tal, recomendam a utilização de critérios avaliativos baseados no progresso do próprio aluno, evitando a comparação, e o desenvolvimento de ambientes em que haja o apoio da autonomia e a valorização do esforço (e não da habilidade).

Além disso, ressalta-se também a importância de diversificar as formas de acesso ao feedback, uma vez que estudantes podem optar por engajar-se com diferentes estratégias e fontes de feedback conforme os custos que percebem. Diferentes formatos como discussões coletivas, atendimentos individuais, comentários escritos, revisão por pares e oportunidades de autoavaliação podem ser combinados. A oferta de canais privados de feedback também pode ser especialmente importante para alunos que percebem uma ameaça à própria imagem na correção pública.

Conforme evidenciado na seção anterior, o desejo por uma modalidade de feedback não resulta, necessariamente, em sua aplicação de modo produtivo. Por isso, as preferências dos estudantes podem ser consideradas e fornecer informações relevantes à prática pedagógica, mas não precisam - e, possivelmente, nem devem - determiná-la. Cabe ao docente ouvir essas preferências, explicar a finalidade de diferentes formatos de feedback e ensinar os alunos a interpretar e aplicar as correções de maneira produtiva.

Em suma, num esforço de resposta ao quarto objetivo específico desta revisão, interpreta-se que diferentes componentes da mensagem contida no feedback influenciam dimensões também diferentes da aprendizagem. O feedback com foco em tarefa pode favorecer o desempenho acadêmico imediato; já os feedbacks de processo e autorregulação estão mais positivamente relacionados ao mindset de crescimento; o elogio ao esforço, por sua vez, pode adquirir diferentes significados conforme crenças prévias do aluno; e, finalmente, os comentários afetivos podem impulsionar o encorajamento, ainda que não gerem ganhos acadêmicos adicionais no curto prazo.

Então, é plausível conceber que o feedback mais produtivo pedagogicamente não se resume a uma modalidade específica, mas é melhor representado por um quebra-cabeça que combina aspectos como precisão linguística, orientação estratégica, incentivo à autorregulação e suporte afetivo. É importante que uma perspectiva futura e positiva seja evidenciada no feedback oferecido pelo professor, com informações indicativas do que pode ser feito em seguida e que comuniquem confiança no potencial de desenvolvimento da competência do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a relação entre os mindsets linguísticos de estudantes e professores e as práticas de feedback no ensino de língua adicional, identificando como essas crenças se relacionam à busca, à preferência e à oferta de correções no processo de aprendizagem. Para alcançá-lo, doze artigos que investigaram diferentes aspectos desse fenômeno foram analisados, incluindo o comportamento de busca por feedback, as preferências dos estudantes, os mindsets docentes, as meta-percepções dos alunos e os efeitos de mensagens e níveis específicos de feedback.

O conjunto desses estudos indica que a relação entre mindset e feedback é recíproca e socialmente situada. Se, por um lado, há a influência dos mindsets dos alunos na forma em que percebem as correções - passando pelo valor da aprendizagem e pelo custo social atribuídos a elas - contribuindo para explicar sua busca por feedback, suas fontes consultadas e suas modalidades preferidas. Por outro lado, as práticas de feedback relatadas pelos professores são associadas aos seus mindsets. Ao mesmo tempo, ainda, meta-percepções, mindsets e respostas motivacionais dos alunos são influenciados pela interpretação que constroem, a partir da mensagem oferecida pelo professor, sobre a crença do docente em seu potencial de desenvolvimento.

Dessa forma, torna-se evidente que o feedback não corresponde a uma informação neutra que gera efeitos uniformes ao ser fornecida. No espaço entre sua oferta pelo professor e sua aplicação pelo aluno, há um complexo processo de interpretação. É possível que o estudante receba o feedback como oportunidade de desenvolvimento, ameaça à autoimagem, orientação estratégica, julgamento definitivo sobre sua competência ou sinal das expectativas do professor. Nessa dinâmica, o significado atribuído pelo aluno pode ser influenciado por seu mindset, suas metas de aprendizagem, sua relação com a fonte do feedback e características da mensagem recebida.

A agência dos alunos ficou evidente a partir da análise do comportamento de busca por feedback (CBF), uma vez que os estudantes frequentemente tomam decisões relacionadas a prestar atenção às correções disponíveis, a solicitar novas informações e a quem recorrer para receber feedback. Nesse processo, o mindset de crescimento esteve relacionado a formas mais amplas de engajamento, facilitando a percepção do feedback como algo valioso para o desenvolvimento da competência. O CBF, porém, também foi influenciado por outros fatores como metas de realização, resiliência acadêmica, projeções futuras, tomada de perspectiva e avaliações do custo social. Já o mindset fixo esteve associado a formas mais seletivas de engajamento orientadas pela proteção da imagem ou redução da exposição, mas não produziu, necessariamente, uma ausência de busca por feedback.

Os mindsets dos estudantes também atravessaram as preferências por diferentes formatos de feedback. De maneira geral, o mindset de crescimento esteve relacionado a uma maior abertura ao feedback; enquanto o mindset fixo se associou à preferência por formas mais implícitas ou pela ausência de correção, em algumas pesquisas. No entanto, também é importante ressaltar que os mindsets não explicam essas preferências de maneira isolada, conforme demonstram os resultados dos estudos analisados. Diversas variáveis - como as metas de realização, a modalidade oral ou escrita, as demandas da tarefa, a proficiência e o contexto de aprendizagem - podem influenciar o valor e o custo atribuídos pelo estudante a cada formato de feedback. Ademais, a preferência por uma modalidade não implica, necessariamente, na aplicação produtiva desta por parte do aluno.

A análise da dimensão social do feedback demonstrou que os mindsets dos professores não permanecem restritos à esfera individual do docente, mas podem impactar as crenças dos alunos sobre seu próprio potencial. Os mindsets podem influenciar as práticas de feedback adotadas pelo professor e também podem ser inferidos pelos alunos a partir das mensagens recebidas, ao utilizar o feedback para construir uma interpretação sobre a crença do docente

na sua possibilidade (ou não) de desenvolvimento. Tais interpretações, chamadas de meta-percepções, podem impactar a percepção de competência, a autonomia, o vínculo com o professor e o modo como os alunos percebem os próprios erros. Dessa forma, o feedback, além de informar sobre o desempenho presente, pode comunicar expectativas sobre o futuro do estudante.

Ao revisar pesquisas sobre feedbacks específicos, observa-se que não há um formato "ideal" capaz de produzir, em todos os estudantes, todos os resultados desejados. Enquanto o feedback voltado ao processo e à autorregulação podem contribuir para fortalecer o mindset de crescimento e fomentar atitudes mais autônomas na aprendizagem, o feedback com foco na tarefa pode contribuir para o desempenho imediato. Até um feedback considerado bastante positivo como o elogio ao esforço pode assumir diferentes significados de acordo com a crença do aluno sobre a relação entre esforço e habilidade. Assim como comentários afetivos tendem a aumentar o encorajamento percebido pelos estudantes, mas não funcionam como substitutos às informações linguísticas e estratégias úteis à revisão de uma produção.

Ao pensar esses resultados de forma conjunta, sugere-se que, do ponto de vista pedagógico, o feedback mais produtivo combina diferentes funções. É importante que o feedback identifique os aspectos que exigem revisão, ofereça estratégias claras para orientar ações futuras do aluno, estimule o monitoramento da aprendizagem individual e preserve um ambiente no qual o erro não seja recebido como uma sentença sobre a capacidade. Entende-se que o professor deve comunicar o que pode ser feito a seguir, esclarecendo por que determinada ação pode contribuir para o desenvolvimento, muito mais do que apontar falhas ou elogiar de modo genérico.

Portanto, a necessidade de tornar o próprio feedback um objeto de ensino é uma implicação central desta pesquisa. Compreendendo que os estudantes não são receptores passivos, mas agentes que tomam decisões relacionadas ao engajamento com o feedback, é essencial que eles aprendam a procurar, interpretar, avaliar a utilidade e transformar em ações de revisão as correções disponíveis. Reconhecer o aluno como agente em seu processo de aprendizagem requer não limitar-se a disponibilizar correções e aguardar por sua recepção uniforme, mas apresentar ferramentas para que o estudante aja a partir do feedback. Nessa missão, o docente pode abordar as funções de diferentes modalidades de feedback, discutir significados atribuídos ao erro e ao esforço, oferecer canais variados para a solicitação de ajuda e promover oportunidades de autoavaliação e avaliação por pares. Muito mais do que afirmar que todos podem aprender, promover um mindset de crescimento envolve

instrumentalizar os estudantes para compreender de quais formas esse desenvolvimento pode ocorrer.

O mindset do próprio docente também constitui um aspecto que se soma a esta discussão. A pesquisa de Yao et al. (2024) que examinou essas crenças encontrou uma grande inclinação ao mindset de crescimento entre os professores. Levando em conta que a confiança na possibilidade de aprendizagem é algo intrínseco ao fazer pedagógico - uma vez que a docência pressupõe a educabilidade do outro - tal achado mostra-se coerente e até esperado. No entanto, mesmo que o professor sustente essa crença internamente, isso não garante sua comunicação nas práticas de sala de aula. É necessário refletir sobre como elogios, correções, notas, comentários e reações diante da falha podem transmitir confiança no desenvolvimento do aluno ou, de modo involuntário, sugerir limites fixos à capacidade dele.

É possível estabelecer um diálogo dessa compreensão com uma ideia presente na música "O Que É, O Que É?" de Gonzaguinha (1982), citada na epígrafe deste trabalho: "a beleza de ser um eterno aprendiz". Para mim, a convicção de que o aprendizado permanece possível ao longo da vida integra a essência de um fazer docente íntegro. No entanto, é necessário que essa convicção ultrapasse o plano das ideias - e essa necessidade foi demonstrada nessa revisão da literatura. Acreditar no potencial de desenvolvimento dos estudantes não basta: é preciso, conscientemente, empreender esforços para que essa crença seja comunicada nas mensagens, nos critérios de avaliação e nas relações construídas em sala de aula. Ao docente, importa comprometer-se em promover a beleza - e a possibilidade real - de ser um eterno aprendiz.

Cabe observar que esta pesquisa apresenta certas limitações. Em primeiro lugar, uma única base de dados - o Portal de Periódicos da CAPES - foi utilizada, o que significa que estudos disponíveis em outras fontes podem não ter sido recuperados. Além disso, apenas pesquisas quantitativas ou mistas foram incluídas na revisão sendo que, nessas últimas, apenas os dados quantitativos foram considerados. Essa opção possibilitou comparar os achados dos estudos de modo mais padronizado, mas também não contemplou experiências e interpretações que poderiam ser aprofundadas por pesquisas qualitativas. Há outras limitações que emergem da própria literatura revisada, como: a grande utilização de questionários de autorrelato; a concentração de pesquisas em contextos universitários, especialmente nos Estados Unidos e em países asiáticos; além da presença expressiva de pesquisas com enfoque na escrita em LA. Essa concentração limita a generalização direta dos achados para o contexto brasileiro, especialmente para a Educação Básica, em que fatores como carga horária

reduzida, número elevado de alunos por turma, desigualdades no acesso à língua adicional e diferentes relações culturais com o erro podem alterar as formas pelas quais estudantes percebem o valor e o custo do feedback.

Diante das discussões aqui apresentadas, é possível vislumbrar alguns caminhos para pesquisas posteriores. Estudos com observação em sala de aula e análise de feedback real podem trazer uma importante contribuição ao verificar se os mindsets e feedbacks relatados por professores e alunos correspondem às suas práticas em sala de aula. Revisões bibliográficas posteriores podem contribuir à discussão sobre mindsets linguísticos e feedback no contexto de aprendizagem de línguas adicionais ao ampliar as bases de dados consultadas e considerar estudos qualitativos, assim como os dados qualitativos de estudos mistos. Além disso, pesquisas futuras podem investigar estudantes de diferentes idades, níveis de proficiência, instituições e contextos socioculturais. Também seria muito relevante realizar pesquisas no contexto educacional brasileiro, dado que a literatura na área, até a data desta revisão, concentra-se no norte global.

No corpus desta revisão, há uma lacuna especialmente importante no que diz respeito à relação entre o mindset do professor, o feedback que ele de fato oferece e a interpretação construída pelo estudante a partir disso. As pesquisas revisadas investigaram esse processo em partes separadas, mas não acompanharam, de maneira integral, o percurso entre a crença docente, a formulação da mensagem, a meta-percepção do aluno e seus efeitos posteriores na motivação, revisão e desempenho. É possível que, a partir de futuras pesquisas que examinem conjuntamente professores e estudantes, seja construída uma base científica mais sólida, capaz de subsidiar programas de formação docente e intervenções voltadas à promoção de mindsets de crescimento.

Além disso, seria bastante relevante avaliar intervenções destinadas a fomentar o mindset de crescimento, assim como a ensinar professores e alunos a trabalhar com feedback. Intervenções eficazes poderiam facilitar, para os alunos, o desenvolvimento de estratégias de monitoramento, solicitação de esclarecimentos, autorregulação e aplicação das correções. Já para os professores, elas poderiam qualificar a reflexão sobre as mensagens transmitidas por diferentes tipos de elogio, consolo, correção e avaliação, auxiliando-os a comunicar expectativas positivas e caminhos concretos para o desenvolvimento dos estudantes.

Finalmente, chego a um aprendizado central como fruto dessa revisão: o potencial do feedback depende da mensagem que comunica, da maneira como é interpretado e das possibilidades de ação que oferece ao aluno. Práticas de feedback não se tornam formativas

por boas intenções, nem mesmo pela identificação precisa de erros. O ensino de uma língua adicional, mais que corrigir produções, envolve construir um ambiente no qual o aluno possa compreender e trabalhar a partir de suas dificuldades, sem transformá-las em vereditos sobre a sua capacidade. Portanto, é possível que um dos principais desafios docentes não seja fazer com que o estudante receba correções, mas auxiliá-lo a perceber o feedback como parte de um processo contínuo no qual o aprendizado e a transformação são sempre possíveis e alcançáveis.

REFERÊNCIAS

CALINGASAN, King Arman; PLATA, Sterling Miranda. **Effects of effort praise on struggling Filipino ESL readers' motivation and mindset.** Indonesian Journal of Applied Linguistics, v. 11, n. 3, p. 601–611, 2022. DOI: 10.17509/ijal.v11i3.32898.

DWECK, Carol S. **Motivational processes affecting learning.** American Psychologist, v. 41, n. 10, p. 1040–1048, 1986. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040.

DWECK, Carol S.; LEGGETT, Ellen L. **A social-cognitive approach to motivation and personality.** Psychological Review, v. 95, n. 2, p. 256–273, 1988. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256.

DWECK, Carol S.; YEAGER, David S. **Mindsets: a view from two eras**. Perspectives on Psychological Science, v. 14, n. 3, p. 481–496, 2019. DOI: 10.1177/1745691618804166.

ELLIS, Rod; HE, Xien. **The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings**. Studies in Second Language Acquisition, v. 21, n. 2, p. 285-301, 1999. DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263199002077.

FU, Tingfeng; NASSAJI, Hossein. **Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom**. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 6, n. 1, p. 159-181, 2016. DOI: https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.1.8.

GONZAGUINHA. **O que é, o que é.** Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. In: CAMINHOS do coração. Intérprete: Gonzaguinha. Rio de Janeiro: Odeon, 1982. 1 disco de vinil, lado A, faixa 1 (3 min).

LOU, Nigel Mantou; NOELS, Kimberly Ann. **Promoting growth in foreign and second language education: a research agenda for mindsets in language learning and teaching.** System, v. 86, art. 102126, 2019. DOI: 10.1016/j.system.2019.102126.

LOU, Nigel Mantou; NOELS, Kimberly Ann. **“Does my teacher believe I can improve?”: the role of meta-lay theories in ESL learners’ mindsets and need satisfaction**. Frontiers in Psychology, v. 11, art. 1417, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01417.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. **Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms.** Studies in Second Language Acquisition, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997. DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263197001034.

MUTHUKRISHNAN, Priyadarshini; FUNG LAN, Loo; ANANDHAN, Hariharasudan; SWAMY D, Premila. **The role of growth mindset on the relationships between students’ perceptions of English language teachers’ feedback and their ESL learning performance.** Education Sciences, v. 14, n. 10, art. 1073, 2024. DOI: 10.3390/educsci14101073.

PAPI, Mostafa; RIOS, Angel; PELT, Hunter; OZDEMIR, Esra. **Feedback-seeking behavior in language learning: basic components and motivational antecedents.** The Modern Language Journal, v. 103, n. 1, p. 205–226, 2019. DOI: 10.1111/modl.12538.

PAPI, Mostafa; BONDARENKO, Anna Vitalyevna; WAWIRE, Brenda; JIANG, Chen; ZHOU, Shiyao. **Feedback-seeking behavior in second language writing: motivational mechanisms.** Reading and Writing, v. 33, n. 2, p. 485–505, 2020. DOI: 10.1007/s11145-019-09971-6.

PAPI, Mostafa; WOLFF, Dominik; NAKATSUKASA, Kimi; BELLWOAR, Emily. **Motivational factors underlying learner preferences for corrective feedback: language mindsets and achievement goals.** Language Teaching Research, v. 25, n. 6, p. 858–877, 2021. DOI: 10.1177/13621688211018808.

PRIHATINI, Arti; PANGESTI, Fida; WURYANINGRUM, Rusdhianti. **The relationship among language mindset, corrective feedback preferences, and follow-up strategies of students in writing scientific texts.** JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, v. 12, n. 1, p. 104–119, 2024. DOI: 10.33394/jollt.v12i1.9078.

TANG, Chiachieh; LIU, Yeu-Ting. **Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation.** Assessing Writing, v. 35, p. 26–40, 2018. DOI: 10.1016/j.asw.2017.12.002.

VAGHEI, Shima; ESFAHANI, Fariba Rahimi; SHAFIEE, Sajad. **The relationship between language mindsets and feedback preferences in L2 writings of EFL learners**. Journal of Language and Education, v. 6, n. 4, p. 183–203, 2020. DOI: 10.17323/jle.2020.10792.

XU, Jian; WANG, Yabing. **Individual differences in L2 writing feedback-seeking behaviors: the predictive roles of various motivational constructs.** Assessing Writing, v. 56, art. 100698, 2023. DOI: 10.1016/j.asw.2023.100698.

XU, Jian; WANG, Yabing; PENG, Bo. **Differentiating the role of growth language mindsets in feedback-seeking behaviour in L2 writing through perspective-taking: a mixed-method study.** European Journal of Education, v. 60, e12876, 2025. DOI: 10.1111/ejed.12876.

YAO, Yuan; YU, Shulin; ZHU, Xinhua; ZHU, Siyu; PANG, Wanru. **Examining the mindsets toward students' writing competence and feedback-giving practices of Chinese university English writing teachers.** Studies in Educational Evaluation, v. 80, art. 101318, 2024. DOI: 10.1016/j.stueduc.2023.101318.

YEAGER, David Scott; DWECK, Carol S. **Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed**. Educational Psychologist, v. 47, n. 4, p. 302–314, 2012. DOI: 10.1080/00461520.2012.722805.