
A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral

Mariana Guimarães WREGÉ¹

Beatriz Gracioli ANDRADE²

Gabriela Caldeira ARANHA³

Nicole Stephania Strohmayr LOURENCETTI⁴

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa! (...)
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...*

Cecília Meireles - Romanceiro da Inconfidência

Resumo

Uma das funções primordiais da escola é a formação de cidadãos críticos, honestos, solidários, éticos e comprometidos com o mundo em que vivem. Entretanto, dependendo da forma como ocorre a comunicação entre a escola e os alunos, pode-se tanto favorecer quanto prejudicar o desenvolvimento moral desses últimos. Tendo como referencial a teoria construtivista piagetiana, tivemos como objetivo refletir sobre as implicações da linguagem do educador à construção da autonomia moral do aluno. Concluímos que a linguagem valorativa: reforça a heteronomia, diminui a autoestima, dificulta a aprendizagem, e provoca diversos sentimentos negativos, tais como: culpa, ansiedade, medo e raiva. Já a linguagem descritiva favorece: a autonomia, a tomada de consciência das próprias ações e suas consequências, o desenvolvimento do autoconhecimento, a melhora da autoestima, a internalização de valores universalmente desejáveis e as relações interpessoais.

Palavras-Chave: Personalidade ética, Autonomia moral, Linguagem do educador

¹ Pedagoga, especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral pela Universidade de Franca - UNIFRAN, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

² Pedagoga, especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral pela Universidade de Franca - UNIFRAN, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

³ Pedagoga, especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral pela Universidade de Franca - UNIFRAN e em Ética, Cidadania e Valores na Escola pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP / USP.

⁴ Graduada em Educação Física-Licenciatura pela Universidade de Londrina - UEL e especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral pela Universidade de Franca - UNIFRAN.

Abstract

One of the primary functions of the school is the formation of citizens that are critical, honest, solidary, ethic and committed to the world in which they live in. However, depending on how the communication between school and students is set, it may either favor or impair students' moral development. Considering Piaget's constructivist theory, we aimed to analyze the implications of the teachers' language in the construction of the students' moral autonomy. We concluded that evaluative language reinforces heteronomy, diminishes self-esteem, hinders learning, and causes several negative feelings such as: guilt, anxiety, fear and anger. On the other hand, the descriptive language favors: the autonomy, the awareness of one's own actions and its consequences, the development of self-knowledge, the uplift of self-esteem, the internalization of universally desirable values and the interpersonal relationships.

Keywords: Ethical personality, Moral autonomy, Educators' language

Introdução

A sociedade ocidental contemporânea é marcada por grandes transformações. Novidades científico-tecnológicas despontam a cada dia, superando as anteriores; inúmeras informações são geradas e o fluxo dessas é bastante amplo, dando a impressão de que o que se sabe agora será ultrapassado daqui a pouco; o consumo é o grande “carro chefe” que move a vida das pessoas; as rotinas são abarrotadas de atividades que se justapõem, dando a sensação de que nunca se terminará tudo o que se precisa fazer; lucro, eficácia, domínio e vantagem assumem uma posição central nas relações humanas.

A questão moral perpassa esses diversos acontecimentos do cotidiano, sendo necessário preocupar-se, então, com a formação moral e ética. Alguns enfatizam, entretanto, que a escola não teria essa função. Segundo Licciardi (2010) e Ramos (2013), é comum os professores se queixarem do tempo que gastam tentando resolver conflitos entre e com os alunos, acreditando que deveriam se dedicar exclusivamente a ensinar os conteúdos escolares. De acordo com a visão desses educadores, a educação moral não faria parte do currículo escolar, sendo uma responsabilidade restrita apenas à família.

No entanto, mesmo que a escola não tenha como objetivo educar moralmente, não consegue se manter neutra no que diz respeito a essa questão. Ela transmite valores por meio de como os conteúdos são trabalhados, da metodologia empregada, da forma de avaliação, das regras, de como se constroem as relações interpessoais, dentre outras práticas. O tempo todo são emitidos julgamentos sobre o que considera valor, ser bom ou mau, certo ou errado. Assim, querendo ou não, a escola educa moralmente.

Para que a instituição escolar possa, de fato, formar pessoas morais e éticas, precisa ter conhecimento sobre como ocorre o desenvolvimento da moralidade, isto é, compreender como os valores são construídos. Como bem salientam Tognetta e Vinha (2012, p. 09),

A questão é que pouco sabemos como fazer para que uma criança possa de fato agir com autonomia e respeitar os outros porque pouco entendemos de desenvolvimento humano e dos aspectos presentes no psiquismo humano. Da mesma forma como

sabemos que para construir a ideia de número uma criança precisa de estruturas de funcionamento mental que lhe permitam conservar quantidades, classificar e seriar, também será preciso saber quais são os mecanismos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento moral de nossas crianças.

Portanto, se queremos formar cidadãos críticos, autônomos, éticos, precisamos entender o processo pelo qual esses valores são construídos pelo indivíduo.

De acordo com a teoria construtivista piagetiana, referencial teórico deste trabalho, o desenvolvimento moral consiste em um processo interno no qual o sujeito se descentra de seu próprio ponto de vista e passa a perceber e coordenar diferentes perspectivas. Esse processo, entretanto, só ocorre se for possibilitado pelas interações estabelecidas com o meio (TOGNETTA; VINHA, 2012). Acreditamos que a escola é um ambiente propício para esse desenvolvimento, uma vez que nela ocorrem diversas e variadas formas de interação. Uma das formas de a escola favorecer esse processo é fazendo uso de uma linguagem mais adequada, afinal, dependendo do modo como o educador se comunica com seus alunos, ele pode tanto contribuir como dificultar o desenvolvimento moral.

Neste artigo, iremos discutir a questão da linguagem do educador e suas implicações para a construção da autonomia moral do aluno. Esperamos poder contribuir para que professores e outros profissionais da educação reflitam sobre a forma com que se comunicam com seus educandos e sobre as consequências para seu desenvolvimento moral.

O Desenvolvimento Moral

Para compreendermos o que é personalidade ética, é necessário entendermos dois conceitos: moral e ética. Para muitos estudiosos, esses termos são similares, mas aqui iremos nos apoiar em estudos que os definem separadamente (LA TAILLE, 2006; MENIN, 2007). Sendo assim, a moral é todo o conjunto de regras e princípios que precisa ser seguido: diz respeito à obrigatoriedade, ao que deve ser feito. Já a ética está relacionada ao querer ser, à vida que se quer viver. Sobre isso, La Taille (2002, p. 157) afirma que:

[...] chamamos de moral o conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: como devo agir? Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da felicidade, da realização de uma vida plena. A ética corresponde às perguntas: Que vida viver? ou Que vida vale a pena viver?

Assim, a moral e a ética apresentam conceitos distintos, mas isso não significa que se expressam separadamente no sujeito. É justamente na junção, na inter-relação entre o plano moral e o plano ético, que a personalidade ética vai sendo construída. Essa articulação entre os planos pode ser entendida quando, ao agir bem, ao cumprir com seu dever (moral), a pessoa se sente valor (ética).

A consciência moral, assim como a intelectual, não é pré-formada no ser humano. Tanto uma quanto outra se elabora em estreita conexão com o meio social, em um processo de construção contínua. Para Piaget (1932-1994), a criança nasce na **anomia**, que é a ausência total de regras intelectuais e afetivas. Aqui, a criança não sabe o que é certo ou errado: seu interesse está em realizar as suas vontades para suprir suas necessidades.

Por volta de mais ou menos três anos de idade, a criança já consegue compreender que há certas atitudes que são aprovadas ou reprovadas pelos outros. Nesse convívio com as regras, por meio de suas relações com os que a cercam, a criança entra na fase da **heteronomia**, que é caracterizada pelo **realismo moral**, em que a obediência acrítica – devido ao seu pensamento pré-operatório e egocêntrico – à autoridade é concebida como a atitude correta. Assim, é justo obedecer as regras impostas por uma autoridade, sendo elas compreendidas ao pé da letra, e não em seu espírito. Outra característica é a **responsabilidade objetiva**, isto é, as crianças julgam pelas consequências da ação e não por suas intenções. Assim, uma atitude é considerada mais grave quanto maior for o dano causado, independentemente da intenção do autor da infração. Ainda sobre isso, Vinha (2003, p.15) ressalta que a heteronomia:

É a moralidade não contratual. Este tipo de moral é circunstancial, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens, etc. A heteronomia é resultante das relações de respeito unilateral, que é o respeito que a criança sente pelo adulto, engendra em submissão, pois o justo define-se pela obediência.

Além disso, para a criança nessa fase, todo delito deve implicar em uma punição, e essa última deve ser uma **sanção expiatória**, ou seja, uma pena arbitrária, que não tem relação com o ato cometido. É algo aplicado pela autoridade, que causa dor física ou psicológica ao autor do delito – como, por exemplo, privá-lo de uma atividade prazerosa ou receber uma “palmada”. Esse tipo de sanção, para o heterônimo, deve ser proporcional ao ato: quanto mais grave, mais dura. Portanto, até os sete anos de idade, em média, a noção de justiça corresponde à **justiça retributiva**, que diz respeito à obediência à autoridade e sendo, em sua essência, as consequências de uma infração: justo é punir o culpado ou recompensar um ato correto.

Conforme a criança vai se desenvolvendo e se engajando em situações de cooperação, passa a ter condições de superar a fase do realismo moral: na **responsabilidade subjetiva**, começa a considerar agora as intenções por trás das atitudes das pessoas. Também opta por **sanções por reciprocidade**, aquelas ligadas às consequências do ato cometido – por exemplo: consertar algo que quebrou ou cuidar de um colega que machucou. Portanto, a noção de justiça evolui: se, para a criança pequena, a justiça está ligada à obediência a uma autoridade, mais tarde essa noção pode se relacionar à igualdade, e depois à equidade.

Quando a criança passa a raciocinar de maneira operatória, já tem condições cognitivas de passar para a **autonomia**. Entretanto, as experiências as quais vivenciará serão determinantes nessa conquista. A pessoa autônoma não precisa mais dos outros para obedecer uma regra, pois o que importa não é a opinião ou a vontade alheia, mas sim a compreensão e a aceitação da norma como sendo algo certo e justo. O sujeito autônomo aceita internamente as regras, pois compreende que elas são formas concretas de se vivenciar os princípios universalmente desejáveis.

Ao pensarmos nesse processo, para crianças situadas entre sete e onze anos de idade, aproximadamente, justo é aquilo que é igual para todos. A justiça, nesse sentido de **igualdade** absoluta, supera a autoridade. Já por volta dos doze anos, essa noção de igualdade pode ir se refinando, dando lugar à **equidade**, o que significa que o sujeito passa a ser capaz de julgar as situações considerando as particularidades de cada caso.

Isso exige que ele considere todas as variáveis do contexto, fato possível somente se a pessoa raciocinar de maneira formal (PIAGET, 1932-1994).

É importante mencionar que essas etapas do desenvolvimento são invariáveis, ou seja, não há como sair da anomia diretamente para a autonomia, como pode ser visto em Wrege (2012, p. 125)

Para sair da anomia em direção à autonomia, é preciso, antes, passar pela heteronomia. Por conseguinte, tanto o respeito unilateral quanto o mútuo, são parte das experiências vivenciadas pelas crianças, pois são fontes da vida moral infantil.

Vale ressaltar que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, porém insuficiente para que se atinja a autonomia. O que vai determinar essa evolução serão as experiências/interações que forem proporcionadas e vivenciadas pelo indivíduo nos diversos âmbitos sociais. Nesse sentido, para Menin (2007), experiências vivenciadas em um ambiente democrático, com princípios de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, favorecem a construção da moralidade autônoma.

Conforme mencionamos, a conquista da autonomia advém do respeito que adquirimos pelas regras, sendo que, inicialmente, são as figuras de autoridade que nos impõem tais normas. De acordo com Trevisol e Amaral (s/d, p. 03, grifo do autor)

[...] Se educar moralmente significa a busca de autonomia, e se autonomia significa a capacidade de construir valores e regras com os quais se concorda em se submeter, considerando os benefícios para o maior número de envolvidos, então, os métodos dessa educação moral são fundamentais e, necessariamente, não podem ser autoritários, mas *ativos*, levando os alunos à construção da autonomia moral.

Quando pensamos na ação moral, existem duas dimensões que a influenciam: a **dimensão cognitiva** e a **dimensão afetiva**. A primeira representa o saber fazer, a competência intelectual: para agir de maneira moral é preciso pensar por hipóteses, colocar-se no lugar do outro, compreender e relacionar diversas perspectivas e tudo isso só é possível com o desenvolvimento do raciocínio. Conforme já vimos, é condição necessária, mas sozinha não é suficiente para que a pessoa aja de maneira moral: podemos tomar como exemplos bandidos que conseguem arquitetar planos extremamente sofisticados para atingir um objetivo imoral: roubar.

Voltaremos agora nosso olhar para a dimensão afetiva, que vai nos levar a refletir sobre o querer agir, o querer fazer. Essa dimensão se refere à motivação, ao interesse e à energia afetiva que leva o sujeito a realizar ou não uma ação, podendo esta ser moral, amoral ou imoral. Tognetta (2003, p. 107) nos mostra que:

Piaget afirmava que a afetividade é como se fosse a gasolina do motor, ou seja, o que nos leva a conhecer é a motivação interna, a dimensão de valor que projetamos em determinada ação ou objeto. Assim, os sentimentos e as emoções nutrem-se do efeito que causam no outro.

Essa dimensão envolve alguns sentimentos que vão em busca de um querer agir moralmente, como: o medo e o amor - que resultam nos sentimentos de respeito -, a simpatia, a confiança, a indignação, a culpa e a vergonha.

A partir do que foi descrito, podemos concluir que, para agir moralmente, é preciso ter condições cognitivas - saber fazer - e afetivas - querer fazer. É essencial que a escola trabalhe ambas as dimensões: proporcionando situações necessárias à promoção do desenvolvimento da inteligência, com propostas que permitam ao aluno: pensar, hipotetizar, deduzir, construir, planejar, organizar, etc., e situações que permitam que os alunos reflitam sobre temas afetivos: sobre o que sentem, o que gostam, o que não gostam, o que admiram, o que desejam, etc. (TOGNETTA, 2003).

Vale ressaltar que a moralidade não deve ser ensinada, mas construída pelo próprio sujeito a partir das interações sociais (VINHA, 2000). A escola tem um papel fundamental nessa construção e deve proporcionar um ambiente em que os valores morais sejam vivenciados. Além disso, é essencial que se tenha uma boa comunicação com seus alunos, visto que a linguagem utilizada pode contribuir ou não para o desenvolvimento moral. Discutiremos sobre isso a seguir.

A linguagem do educador

A comunicação é um desafio em todos os âmbitos da vida. Quantas vezes a nossa intenção de dizer algo é diferente daquilo que a pessoa realmente recebe e entende? Como nos mostra Vinha (2000, p. 279), “uma coisa é o que se está querendo dizer, e outra é o que o receptor compreende. São dois elementos distintos. A maneira como

nos dirigimos às pessoas causa impressões em suas emoções, e faz diferença em seus sentimentos”.

Isso não é diferente na escola. As palavras do educador não são inofensivas. Ao contrário: afetam a vida dos alunos para melhor ou para pior e influenciam no conceito que eles têm de si mesmos.

Ao refletir sobre os diálogos que costumeiramente observamos ou presenciamos nas instituições escolares, logo nos lembramos das ameaças, gritos e broncas. As mensagens humilhantes são comuns: o adulto julga, censura, critica, intimida, culpabiliza, ridiculariza, envergonha e oprime o aluno. Outros tipos de mensagens que podem ser encontradas nas escolas são as de solução, isto é, aquelas que dirigem, ordenam, advertem, recomendam, exigem, fazem sermão e dão lições de moral. Também há o sarcasmo e as ironias, que podem parecer brincadeiras, mas ferem o outro. Além disso, elogios como “parabéns!”, “muito bem!”, “como você é esperto!”, costumam também fazer parte do repertório dos educadores, visando motivar seus estudantes.

Esse tipo de linguagem frequentemente utilizada nas escolas é chamada de **linguagem valorativa**. Ela diz respeito à personalidade ou à capacidade do indivíduo e não às suas ações. Alguns exemplos são: “como você é desligado! Não está vendo que já mudamos de matéria?”, “ninguém quer brincar com você, porque você é muito egoísta!”, “deixe que eu faço, você é descoordenado demais pra isso!”, “você é uma ótima desenhista!” e “você é sempre tão dedicada”.

A linguagem valorativa traz diversas consequências negativas para o sujeito. Uma delas está ligada à autoestima. De acordo com Ginott (1973), a maneira como o professor se comunica com a criança mostra como os outros se sentem a respeito dela. Além disso, as crianças levam muito a sério o que os adultos lhes dizem, especialmente aqueles que lhes são referência (como é o caso dos professores). Vinha (2000, p. 284) resalta que, “a opinião que o adulto tem da criança interfere no seu autoconceito, porque ela ainda não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela”. Assim, ela tende a tomar as palavras do adulto como verdades, o que interfere no seu desenvolvimento.

Essa forma de comunicação favorece a heteronomia, pois cada vez mais deixamos nossos estudantes “presos” a comentários externos, esperando sempre a aprovação do outro. Isso intensifica a falta de segurança da criança em si mesma e a deixa refém da ideia e da opinião alheia. Nesse sentido, mesmo quando a linguagem valorativa é empregada para elogiar, os efeitos podem ser negativos. Discutiremos sobre isso mais à frente, quando tratarmos sobre o elogio.

Julgamentos e atribuições de culpa, comuns para quem faz uso da linguagem valorativa, também trazem consequências ruins. A pessoa acusada tende a focar suas forças e argumentos para se defender, justificando o porquê de seus atos, ao invés de focar sua atenção nas causas e na resolução do problema. “Não fui eu” ou “eu só fiz isso, porque...” são frases de defesa comumente utilizadas, buscando formas de escapar desse sentimento de culpa.

A partir do descrito, podemos concordar com Ginott (1973) quando ele afirma que, para que haja uma relação saudável entre aluno e professor, esse último precisa deixar de lado a linguagem habitual de rejeição e se apropriar de uma nova linguagem, de aceitação. Afinal,

Não há lugar para reflexões devastadoras na comunicação professor-criança. Um professor profissional evita comentários que casualmente destroem o amor-próprio de uma criança. O papel de um professor é curar e não ferir. Um professor com uma certa disposição crítica e uma língua bem dotada tem uma grave responsabilidade: ele deve proteger as crianças do seu talento mortal, ou aprendendo novas formas de comunicação ou escolhendo outro gênero de trabalho (GINOTT, 1973, p. 76).

A linguagem do educador precisa, assim, ser repensada e estudada. Como podemos nos comunicar de uma maneira que não prejudique o outro e que, mais que isso, contribua para seu desenvolvimento moral? Alguns estudos (FABER; MAZLISH, 2003; FABER, 2005; GINOTT, 1973, 1975; VINHA, 2000) nos auxiliam na busca de uma comunicação mais eficiente, clara e precisa, proporcionando uma mudança de paradigma e de intervenção pedagógica.

Essa maneira diferente de se comunicar é denominada **linguagem descritiva**. É uma forma de comunicação que consiste em apresentar os fatos como são, isto é, como o próprio nome diz, descrever ações, fatos e sentimentos, sem emitir julgamentos. Assim, se refere à situações e fatos, e não à personalidade ou ao caráter do sujeito, como é o caso da linguagem valorativa.

Dentro da linguagem descritiva existem duas técnicas, apresentadas por Gordon (1985 apud VINHA, 2000), que auxiliam na comunicação. São elas: a **Escuta Ativa** e a **Mensagem Eu**.

A Escuta Ativa é usada quando o outro tem um problema. Essa técnica consiste em ouvir com atenção, repetir resumidamente o que foi dito por ele e, se necessário, emitir uma opinião:

Na escuta ativa, o educador não apenas ouve, mas também comunica a quem fala que ele realmente o escutou e que compreendeu o que foi dito. Para isso o adulto repete a essência do que foi dito pela criança, sempre utilizando a linguagem descritiva, procurando “traduzir” e clarear seus sentimentos, estimulando-a a continuar falando ou a encontrar uma solução. Essa técnica faz com que a criança reconheça seus sentimentos, perceba que eles são considerados, que são importantes (VINHA, 2000, p. 288).

Assim, sem se utilizar de censuras, julgamentos ou críticas, o educador valoriza a fala da criança e acolhe seus sentimentos, mostrando que esses são aceitáveis – as ações é que devem ser controladas. Ao ter seus sentimentos identificados e respeitados, a criança consegue lidar melhor com eles e pensar com mais clareza em como resolver seus problemas.

A Mensagem Eu, por outro lado, é utilizada quando o adulto – pai, mãe, professor – está com um problema ou quando há um conflito entre ele e uma criança. Segundo Ginott (1973), não precisamos fingir paciência ou esconder nossos sentimentos de raiva, mas reconhecê-los e saber expressá-los de maneira adequada, sem insultar. Mesmo irritado, o adulto deve descrever o que vê, o que sente e o que espera do outro – por exemplo: “Estou irritado porque vocês estão falando na minha vez. Espero que vocês consigam me ouvir agora”.

Assim, por meio da Mensagem Eu, os sentimentos são descritos de maneira clara, sem ameaçar, culpar ou insultar. Essa técnica ajuda os envolvidos a perceberem o ponto de vista do outro e os incentiva a colaborarem para a resolução do problema. Entretanto, Vinha (2000) nos alerta que os sentimentos expressos devem ser legítimos, do contrário, essa técnica se transforma em chantagem emocional, usada para manipular a criança.

Portanto, enquanto a Escuta Ativa ajuda a criança a clarear e identificar seus próprios pontos de vista, a Mensagem Eu a ajuda a perceber os pontos de vista dos outros. Vale ressaltar que o uso dessas técnicas em excesso e sem necessidade faz com que “percam a força”, devendo, desse modo, ser utilizadas somente quando necessário. Elas fazem parte da linguagem descritiva, mas essa última é mais ampla do que isso. Assim, continuemos a discorrer sobre esse tópico.

Como já dissemos, o princípio básico desse tipo de comunicação é referir-se a fatos e acontecimentos, e não ao caráter e à personalidade. Como afirma Ginott (1973, p. 58), “dando o melhor de si os professores dirigem-se à situação de uma criança. Dando o pior, eles julgam o caráter e a personalidade do aluno. E isto é, em essência, a diferença entre comunicação efetiva e comunicação desastrosa”. Neste sentido, é preciso ter todo o cuidado com a forma de falar com as crianças.

Isso diz respeito também às críticas. Quando o professor quer corrigir um comportamento do aluno, é comum criticá-lo, emitindo julgamentos de valor. Já na linguagem descritiva, o professor deve descrever o que está correto e o que ainda falta ser feito. É preciso começar reconhecendo o que a criança já realizou de positivo. Isso contribui para a autoestima do aluno e o motiva para o próximo passo: modificar o que não está bom. Para isso, o educador deve apontar claramente, e de forma descritiva, o que precisa ser melhorado e o que espera do estudante. Segundo Ginott (1973, p. 71), “a correção útil é a direção. Ela descreve processos. Não julga produtos ou pessoas”. Assim, ao invés de dizer: “Como você é devagar!!! Ainda nem guardou seu lanche!”, a seguinte alternativa pode ser usada: “Você já terminou de comer seu lanche. Agora só falta guardá-lo”. Para Samalin (1995 apud VINHA, 2000), os educadores: “[...] acreditam que podem fazer uma criança melhorar apontando o que há de errado com ela, mas a triste

realidade é que a crítica reforça o próprio comportamento que está se tentando corrigir". Assim, por meio da linguagem descritiva, críticas hostis, que podem reforçar o comportamento inadequado, são evitadas.

Esse tipo de linguagem não rotula, não culpabiliza e não faz julgamento de caráter. Ao contrário: orienta, descreve e deixa claro o que é esperado do outro. Quando o professor direciona e descreve ao educando o que precisa ser melhorado, o próprio aluno é capaz de refletir sobre suas ações e pensar no que precisa ser feito. Dessa maneira, a autonomia é favorecida uma vez que o educador não dá uma solução pronta, mas ajuda o sujeito a pensar na busca de soluções para um problema. Afinal, como coloca Vinha (2000, p. 267), "autoritário não é apenas o adulto que impõe, ordena ou domina, mas também aquele que dirige, ensina, faz pela criança, resolve os problemas, toma todas as decisões, diz sempre o que deve ser feito, cuida excessivamente, conduz". Neste sentido, ao invés de dar ordens, o professor pode descrever o que vê. A partir disso, o próprio aluno consegue perceber, por si mesmo, o que deve ser feito. Quanto menos ordens, mais incentivamos a autonomia. Isso também contribui para a autoestima do aluno, mostrando-lhe que ele é capaz de encontrar a solução por si próprio e fazendo com que a necessidade de ajuda para certos problemas diminua consideravelmente com o tempo. Segundo Faber (2005, p. 160), "queremos que as crianças confiem nos próprios julgamentos, que acreditem que são capazes de dizer a si mesmas se estão ou não contentes com o que realizaram. E que corrijam ou façam ajustes baseados na avaliação pessoal".

Faber e Mazlish (2003) dão outras dicas de como usar a linguagem descritiva, sobretudo para ajudar a criança a lidar com limites e frustrações. Além de reconhecer os sentimentos da criança e de deixar claro, de maneira breve e firme, o limite, podemos satisfazer suas vontades na fantasia: já que nem todos os nossos desejos podem ser realizados, devemos pelo menos dar à criança a possibilidade de ter esse desejo saciado no plano simbólico. Outra dica é proporcionar escolhas às crianças, sempre dentro do que é possível ou do que lhe é permitido. Um exemplo de intervenção seria: "Estou vendo como para você está difícil dividir os brinquedos com os colegas. Acho que você gostaria de ter todos esses brinquedos só para você, o tempo todo! O problema é que os colegas também querem usá-los. Qual carrinho você vai emprestar, o azul ou o preto?".

Vimos, portanto, algumas maneiras de se comunicar com o outro diante de conflitos ou em situações em que uma atitude precisa ser corrigida ou um limite precisa ser colocado. Como fazer, por outro lado, quando queremos elogiar um comportamento desejável?

A maioria das pessoas acha que o elogio é algo sempre positivo, que eleva a autoestima, a autoconfiança e que motiva a aprendizagem. Entretanto, nem todo tipo de elogio provoca essas reações: dependendo da maneira como ele é feito, pode até causar efeitos contrários aos esperados.

O **elogio valorativo** consiste em um julgamento à personalidade ou ao caráter do sujeito, como, por exemplo: “você é uma menina tão boazinha!”. Ele pode provocar diversos sentimentos negativos, como a culpa e a vergonha. A pessoa pode não se sentir merecedora do elogio, e até passar a se comportar de maneira inadequada para mostrar a quem elogiou que ele estava errado. Também pode causar ansiedade e medo de enfrentar novos desafios quando a pessoa se sente na obrigação de corresponder sempre à expectativa do outro, para não decepcioná-lo. Assim, esse tipo de linguagem reforça a heteronomia por se tratar de uma relação de dependência ao outro, já que o sujeito necessita ser aprovado ou se sentir como valor a partir do olhar de outras pessoas. A motivação, neste caso, é extrínseca, ou seja, guiada por influências externas ao sujeito. Devemos acrescentar também que, quando o elogio é público, pode gerar comparações e competições. Uma vez que o elogio valorativo implica em julgamento de outra pessoa, quem é julgado costuma se sentir apreensivo, ansioso e desconfortável.

Há, entretanto, outra forma de elogiar, que consiste em descrever fatos e sentimentos. Ao invés de se referir à personalidade, esse tipo de elogio diz respeito a atos específicos, a esforços, a realizações e a sentimentos. Não implica em julgamento, mas sim em descrição: “você ajudou a sua amiga quando ela estava precisando de auxílio!”. Desta forma, contribui para a autorregulação e para a autonomia, pois permite que a própria criança se avalie ao ouvir a descrição de suas ações. De acordo com Ginott (1975, p. 76):

[...] o elogio tem duas partes; nossas palavras e as conclusões [daquele que ouve]. Na realidade, elogio é o que ele diz para si mesmo, depois

de nós termos falado. Nossas palavras deveriam descrever claramente o que gostamos e apreciamos no seu trabalho, esforços, realização, compreensão ou criação. Descrevemos um acontecimento específico e nossos específicos sentimentos. Ele chega a conclusões gerais sobre sua personalidade e seu caráter. Quando nossas declarações são realistas e solidárias, suas conclusões são positivas e construtivas.

Esse tipo de elogio é denominado **elogio descritivo**. Como já dissemos com relação à linguagem descritiva em geral, aqui fica claro o quanto esse tipo de elogio, em específico, contribui para a autonomia. Ao ouvir uma descrição clara a respeito de suas realizações, o próprio aluno elabora suas conclusões, percebendo os pontos positivos e elogiando a si próprio. Assim, se torna cada vez mais independente da opinião alheia e da motivação externa.

A partir do exposto, podemos concluir que nem todo elogio é benéfico para o desenvolvimento. Aquele considerado produtivo é o descritivo, aquele que apresenta ações e sentimentos sem emitir julgamento. Sem dúvida, é muito mais trabalhoso utilizar esse tipo de elogio do que o valorativo: nesse último caso, basta dizer: "Parabéns", "Está lindo!", "Você é ótimo!". Já o elogio descritivo exige que a pessoa realmente preste atenção àquilo que o outro está fazendo, para poder apresentar com clareza e detalhes.

Assim, pode-se concluir que o tipo de linguagem utilizada pelo educador traz sérias consequências para o aluno, afetando sua aprendizagem, seu desenvolvimento como um todo e suas relações com o educador, com os colegas e consigo próprio.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo refletir sobre as implicações da linguagem do educador na construção da autonomia moral do aluno. Fica claro que, se temos como objetivo contribuir para o desenvolvimento da personalidade ética dos alunos, é fundamental refletirmos sobre como nos comunicamos com eles, pois o tipo de linguagem utilizada pode contribuir ou não para esse processo. A linguagem valorativa reforça a heteronomia, diminui a autoestima, dificulta a aprendizagem, além de provocar diversos sentimentos negativos, como: culpa, ansiedade, medo e raiva. Já a linguagem descritiva favorece a autonomia, a tomada de consciência das próprias ações e das consequências destas últimas, o desenvolvimento do autoconhecimento, a melhora da

autoestima, a internalização de valores universalmente desejáveis e as relações interpessoais.

Assim, é necessário que os educadores estejam atentos à forma como se comunicam com seus alunos, passando a utilizar a linguagem descritiva. No entanto, aprender uma nova maneira de falar e de se expressar não é algo fácil e requer vigia e reflexão constante:

A mudança da maneira como o educador se expressa ou a aprendizagem de uma técnica de linguagem é extremamente difícil, exigindo que o adulto se vigie com cuidado constantemente, reflita antes e depois de falar, reveja sua postura, analisando-a criticamente e pensando de que outra maneira poderia ter dito determinada coisa (VINHA, 2000. p. 323).

O medo de perder a espontaneidade e de parecer artificial pode, de início, ser um entrave. Porém, aos poucos, o uso constante e habitual dessa linguagem acaba sendo incorporada a nossa própria maneira de comunicação, se tornando natural. Do mesmo modo, o receio de errar e não parecer sinceros nas mensagens transmitidas também pode ser um desafio. Sobre isso, Samalim (1995 apud VINHA, 2000, p. 324) orienta:

Por mais que escorregue e diga palavras duras ou ferinas, não desanime. Você pode aprender nessas ocasiões e procurar aperfeiçoar suas habilidades da próxima vez. Você não é obrigado a estar à mercê de reações habituais e impulsivas.

Ainda que essa não seja uma tarefa fácil e demande treino e reflexão, a apropriação de uma linguagem descritiva colabora para as relações interpessoais na escola e para a construção da autonomia moral dos alunos.

Referências

FABER, A.; MAZLISH, E. Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar. São Paulo: Summus, 2003.

FABER, A.; MAZLISH, E. Como falar para o seu aluno aprender. São Paulo: Summus, 2005.

GINOTT, H. Comunicação Congruente. In: O professor e a criança. Rio de Janeiro, Block Edições, 1973, p. 55-83.

_____. Elogio: Uma nova atitude. Pais e jovens. Rio de Janeiro, Block Edições, 1975, p. 71-78.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 135-158.

_____. Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICCIARDI, L. M. S. Investigando os conflitos entre as crianças na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000779135>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

MENIN, M. S. S. Escola e Educação Moral. In: Montoya, A. O. D. (org) Psicologia da Educação: Desafios e Avanços. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-62.

PIAGET, J. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicada em 1932).

RAMOS, A. As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000906017>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

TREVISOL, M. T. C.; AMARAL, P. M. S. D. A educação moral na escola: análise de experiências na Educação básica. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/08_24_22_A_EDUCACAO_MORAL_NA_ESCOLA_ANALISE_DE_EXPERIENCIAS_NA_EDUCACAO_BASICA.PDF>. Acesso em: 15 set. 2014.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Apresentação. In: TOGNETTA, L. R. P. *É possível superar a violência na escola?* São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. *Os conflitos interpessoais na relação educativa.* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

WREGGE, M. G. *Escolas democráticas: um olhar construtivista.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000859171>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

Recebido em: 26/09/2014

Aceite em: 27/11/2014