

## **O elogio construtivo docente: contribuições para o desenvolvimento moral de estudantes**

### **The teachers' constructive praise: contributions to student's moral development**

*Danila Di Pietro Zambianco* é mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente cursando a Pós-Graduação em Metodologias Ativas para a Educação, é licenciada em Letras pela USP e em Pedagogia pela UFLA e docente do curso de Pós-Graduação no Instituto Vera Cruz.

Contato: danila@alumni.usp.br

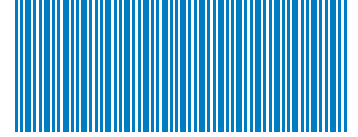
*Juliana de Oliveira Fidalgo Paulo Duarte* é pedagoga pela PUC-SP. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Convivência Ética na Escola, pelo Instituto Vera Cruz, é professora de uma escola particular na cidade de São Paulo.

Contato: jugarcd@gmail.com

### **Resumo**

O elogio é comumente utilizado na instituição escolar a partir da concepção de que é sempre positivo e auxilia na autoconfiança e motivação de quem o recebe. O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica de livros e artigos científicos a respeito do tema, com base no referencial teórico da psicologia moral construtivista. De acordo com o material pesquisado, foi possível perceber que, quando feito com linguagem descritiva, o elogio pode contribuir para o desenvolvimento moral de estudantes, favorecendo a construção do autorrespeito e da autonomia. Essa forma de elogiar focaliza esforços, ações e sentimentos, em vez de exigir do estudante um produto final que corresponda às expectativas do julgamento externo.

Palavras-chave: Elogio docente. Linguagem descritiva. Linguagem valorativa. Autonomia moral.



## Abstract

Praise is commonly used in school based on the conception that it is always positive and it helps in the self-confidence and motivation of the recipient. The present work aims to make a bibliographic review of books and scientific articles on the subject, based on the theoretical framework of constructivist moral psychology. According to the researched material, it was possible to notice that when done with descriptive language, praise can contribute to students' moral development, favoring the construction of self-respect and autonomy. This form of praise focuses on efforts, actions and feelings, instead of demanding from the student a final product that corresponds to the expectations of an external judgment.

Keywords: Teacher's praise. Descriptive language. Evaluative language. Moral autonomy.

## Introdução

A linguagem é um recurso exclusivamente humano. Por meio dela, é possível explicar, argumentar, discutir, exemplificar.

As palavras escolhidas para se comunicar e a maneira como quem fala se dirige ao seu interlocutor geram efeitos em suas emoções e sentimentos, interferindo no modo como o próprio sujeito se percebe.

Conforme sabemos, a linguagem e todas as nuances da comunicação estão presentes nas trocas feitas pelas relações humanas. Dessa forma, na instituição escolar, não poderia ser diferente, considerando que o professor interage com seus alunos diariamente, além de ocupar espaço de adulto significativo para a criança e o adolescente. A linguagem usada em tal contexto interfere diretamente nas relações que estabelece com a criança, promovendo interlocuções na construção da autoimagem do aluno. Ora, a depender da qualidade de tais trocas, geram-se impactos positivos, os quais podem conduzir ou não à autonomia da criança; afinal, trata-se de um sujeito que está em processo de construção das representações de si.

Muitos professores, ao quererem valorizar as produções e os progressos de seus alunos e mantê-los focados nos trabalhos escolares, fazem elogios para motivá-los a continuar



se empenhando. Entretanto, alguns estudos apontam que, dependendo da linguagem que é utilizada ao elogiar, os resultados podem ser mais ou menos benéficos para o sujeito.

Este trabalho, a partir do referencial teórico da psicologia moral construtivista, tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica que aborda a questão do elogio e trazer algumas contribuições de exemplos de elogios construtivos em situações escolares.

A escolha do tema se deu pelo fato de, apesar de ser tão frequentemente usado na escola, nem sempre o elogio é feito de forma adequada, o que influencia os resultados esperados pelos docentes. Embora esta pesquisa contribua de maneira generalizada com a temática do elogio, consideramos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para orientar nossos estudos.

### **Revisão De Literatura**

Desde que nasce, a criança convive socialmente. Num primeiro momento, junto da família e, após algum tempo, no ambiente escolar. São nesses meios sociais, nos quais a criança convive, e nas interações que trava com os adultos que ela começará a ser inserida no mundo.

Segundo Vinha *et al.* (2017), a família se refere ao espaço privado, onde as relações entre seus participantes se conservam e são assimétricas. Ela educa de acordo com valores individuais, geralmente presentes em sua comunidade e crenças religiosas, entre outros aspectos. Quando ingressa na escola, a criança entrará em contato com uma diversidade de outras realidades que compõem um espaço considerado público. Além dos conhecimentos, essa instituição precisa educar o aluno para a vivência em uma sociedade democrática e contemporânea e ter o fomento para a construção de valores universalmente desejáveis (igualdade, dignidade, justiça, responsabilidade, diálogo). Para isso, a criança precisa aprender a viver e conviver com o outro, a lidar com a diversidade, a reconhecer e coordenar diferentes perspectivas, a administrar conflitos de forma dialógica e perceber a necessidade das regras, a fim de regular a convivência e viver bem.

Ao tratar de regras para a boa convivência, reconhecemos a necessidade do mundo da moral; em tal sentido, é preciso



considerar que há um desenvolvimento moral que perpassa a trajetória dessa criança. Para Piaget, “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (1932/1994, p. 23).

La Taille aponta que Piaget, por meio de suas obras, defende e prova que

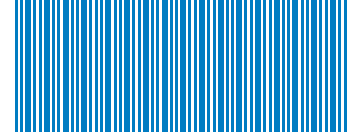
[...] longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Tal re-significação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas. Logo, para Piaget, na história moral da criança, não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim estágios, cada um deles caracterizado pela forma como a criança assimila a moral. (LA TAILLE, 2006, p. 96).

Os estágios a que La Taille alude se baseiam nos estudos de Piaget sobre a moralidade, em seu livro célebre sobre o assunto, chamado *O Juízo Moral na Criança* (1932), especificados na referida obra como sendo anomia, heteronomia e autonomia. A anomia é o período que vai do nascimento até por volta dos 4 anos, correspondendo ao tempo em que a criança ainda não adentrou ao universo moral, ou seja, não considera regras para sua conduta.

A gênese da moralidade tende a acontecer por volta de 4 ou 5 anos e contempla a conjunção das dimensões intelectual e afetiva, uma vez que, tendo a capacidade de conceber deveres morais, a criança precisa experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles concernentes.

Para compreender o nascimento, presença e força desse sentimento de obrigatoriedade, La Taille assinala que é necessário conhecer outros sentimentos, os quais o alimentam ou o compõem, fazendo parte do que ele chama de despertar do “senso moral”. O autor elege seis sentimentos, que devem ser entendidos como relacionados ao convívio social da criança e que inspiram “o querer agir moral”. Segundo o autor,

[...] os dois primeiros aparecem indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade: o medo e o amor. Os demais – a confiança, simpatia, a indignação e a culpa –, com exceção da culpa, não estão diretamente relacionados ao sentimento de obrigatoriedade, mas o alimentam e o fortalecem. (LA TAILLE, 2006, p. 108).



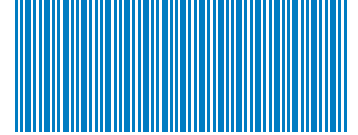
Nesse período, denominado heteronomia, a criança compreende as regras de forma enrijecida e detém sua atenção às consequências da ação, sem levar em conta a intenção que a motivou. A criança cumpre as regras, não por compreender o princípio moral que as sustenta, mas porque respeita e aprecia as pessoas que lhes apresentam as regras, as quais são a ela significativas e inspiram, ao mesmo tempo, amor e medo de perder esse amor, essa proteção, ou mesmo de serem punidas.

O sentimento de confiança se refere à circunstância de a criança confiar nas figuras de autoridade. Ela está atenta à integridade das figuras que lhe são significativas. Desse modo, os adultos que não seguirem, eles mesmos, as regras que impõem à criança, fragilizam sua autoridade e podem interferir na possibilidade de ela desejar ser também, no futuro, uma pessoa confiável aos olhos dos outros.

A simpatia não é concebida como um sentimento, mas sim como uma dimensão afetiva, cuja manifestação na criança será uma disposição a comover-se pelos sentimentos alheios, desde cedo. Modifica-se ao longo do desenvolvimento e da vida, pois está relacionada ao juízo de valor. É importante, porque mostra os primeiros esforços de descentração da criança, de sorte a compreender os sentimentos alheios a ela. Acolher e valorizar expressões de simpatia (ou empatia, como alguns preferem chamar) faz esse sentimento se desenvolver e se tornar a base afetiva da generosidade.

La Taille (2006) define a indignação como um sentimento negativo e forte. As primeiras expressões dele na criança aparecem quando ela sente que seus direitos não foram respeitados. Aparece, igualmente, quando sente que não foi valorizada ou se sente desvalorizada pelas pessoas que são importantes para ela, como quando compara a quantidade de presentes que recebeu com a quantidade recebida por seu irmão; mais presentes para o outro correspondem a maior afeto e valor para o outro. Somente mais tarde, com o advento da reciprocidade, conseguirá se indignar com o desrespeito aos direitos das outras pessoas ou com a injustiça cometida contra elas.

“A culpa é um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral.” (DORON; PAROT *apud* LA TAILLE, 2006, p. 129). Ela é experimentada por conta de uma ação ou apenas pela intenção de ações que a criança considera negativas, seja porque mostram desobediência (correlato de amor-medo), seja porque provocam prejuízo a outra pessoa (correlato



da simpatia). A criança pequena usa a palavra *culpa* como uma atribuição de responsabilidade. Além disso, a atribuição de culpa a terceiros é mais frequente em crianças menores, sendo muito raro uma criança dizer que sente culpa. Entretanto, após as crianças transgredirem, é possível observar expressões de tristeza, algumas confessam seus atos, espontaneamente, e outras até chegam a se colocar de castigo. La Taille aponta que esse sentimento é um elemento muito importante no desenvolvimento moral: “Não houvesse ordens, não haveria despertar da moralidade, e não houvesse transgressão a elas, não haveria desenvolvimento moral.” (LA TAILLE, 2006, p. 132).

Além dos seis sentimentos citados acima, La Taille (2006) dá ênfase ao sentimento de vergonha, o qual é experienciado pelas crianças a partir dos 2 anos de idade e coincide com a construção da função simbólica e da capacidade da criança de perceber-se como objeto de sua consciência. Dessa forma, ao diferenciarem o “eu”, como sujeito, do “me”, como objeto, notam-se expostas à percepção alheia e isso causa vergonha. Todavia, quando chega à fase do despertar do senso moral, a criança passa a experimentar a vergonha decorrente de um juízo negativo que ela tem de si mesma. E é por volta dos 9 ou 10 anos que experimentará a vergonha como medo de decair perante os seus próprios olhos e em face dos olhos dos outros que respeita, com o sentimento pessoal de perda de valor.

Ademais, a não ser nos casos de patologia, a experiência do sentimento de vergonha é comum aos humanos, porém, as razões de experimentá-la podem ser diferentes. Nesse sentido, é o entorno social no qual a criança está inserida que influenciará os valores pelos quais ela vê e julga a si mesma e sentirá vergonha, por julgar-se inferior aos ideais presentes nessa comunidade. Assim, se a criança estiver em um meio social onde as ações morais são pouco valorizadas ou pouco presentes, a expansão de si, a qual é incontornável, agregará valores diversos às representações de si.

Para sintetizar a ideia de que o sentimento de obrigatoriedade, que é do plano moral, tem sua energética no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo, La Taille (2006) apresenta os conceitos de autoestima e autorrespeito: o primeiro se caracteriza por qualquer estado subjetivo de valorização de si mesmo, enquanto o segundo corresponde a essa valorização subjetiva relacionada a valores morais. Sobre o autorrespeito, o autor ainda complementa, ressaltando ser



[...] o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” –, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade –, portanto motivação para a ação moral: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (LA TAILLE, 2006, p. 133).

Esse sentimento de autorrespeito precisa ser suficientemente forte, para que, diante de uma situação de conflito entre vontades diferentes, as representações de si relacionadas a valores morais positivos possam impor-se sobre outros valores da autoestima. Nesse sentido, o autorrespeito experimentado pelo sujeito é fundamental para que se construa a personalidade ética.

É por volta de 8 ou 9 anos que a criança, até então heterônoma, pode apresentar sinais de autonomia. Como isso não depende apenas da maturação biológica, tais sinais ficam condicionados à possibilidade de as trocas nas relações proporcionarem ou não tal desenvolvimento. Quando ocorrem, a criança passa a levar em conta a intenção e não somente as consequências das ações, de sorte que a legitimidade das regras está baseada nos princípios morais em si, como igualdade e justiça. Respeita-se uma regra porque ela é justa, não pela obediência ao adulto. A criança pode inclusive a desrespeitar, se for uma regra ruim, pois passa a ser uma possibilidade moralmente legítima.

Como La Taille (2006) explica, para Piaget, o desenvolvimento da moralidade depende do desenvolvimento da inteligência e, assim como acontece com a construção das estruturas mentais, também é fruto de construções endógenas desencadeadas pelas interações da criança com o meio social, através das quais ressignifica os valores, as regras e os princípios que lhe são apresentados. Um “querer fazer” moral depende da vontade de agir e da intenção com a qual se age. Nessa perspectiva, a afetividade diz respeito à energética da ação, e a inteligência concerne às estruturas de pensamento. Juntas e em consonância, permitem que o sujeito guie as suas ações.

A partir desses conhecimentos acerca da influência de tais sentimentos envolvidos nas trocas mantidas pela criança, no meio social em que ela está inserida, e do desenvolvimento do juízo moral, passemos a tratar da escola e da importância de profissionais que precisam saber da sua responsabilidade, enquanto adultos significativos e que influem na formação das imagens de si de seus alunos, para que promovam um ambiente onde os sentimentos morais possam ser acolhidos e dirigidos, a fim



de que os valores universalmente desejáveis possam nascer e se fortalecer.

Tognetta (2009) enfatiza que carinho e cuidado são fundamentais na relação humana e, dessa forma, também na relação professor-aluno. No entanto, a autora explica que o tema afetividade não está relacionado a isso, porém, a “[...] como o conjunto de emoções e sentimentos que são investidos nas relações.” (TOGNETTA, 2009, p. 91). E completa, no mesmo lugar, afirmando que “[...] é preciso considerar que o resultado desses investimentos ou a causa deles é sempre a busca de valor.”

No meio educacional, muitos professores compreendem a importância da afetividade como essa energia que move a ação e, no caso, o aprendizado; por conta disso, buscam promovê-la pela motivação de seus alunos. De acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2009), os efeitos de sentir-se motivado fazem o aluno envolver-se ativamente nas tarefas escolares, esforçando-se no processo de aprender, com a persistência necessária para cumprir cada tarefa.

Como um dos recursos para promover essa motivação em seus alunos, os professores usam o elogio como atribuição de valor. Haim Ginott, psicólogo israelense que se dedicou ao estudo das relações entre pais e filhos e professores e alunos, em sua obra *O Professor e a Criança*, traduzida para a língua portuguesa em 1973, já destacava que a maioria dos adultos acredita, sem restrições, que o elogio auxilie as crianças em muitos aspectos, como segurança, estímulo e motivação. Contudo, faz um questionamento: se contribui em tudo isso, por que encontramos tantos alunos desmotivados e inseguros? Entendemos que, ao elogiar, a intenção é boa; entretanto, Tognetta ressalta que essa incessante busca é de valor e não de valorização. Ela explica que

[...] não se trata de uma valorização que venha do exterior, como uma forma de elogio expresso por um outro qualquer, embora, veremos, que a conquista progressiva do valor de si também depende do olhar do outro, substancialmente. (...) a atribuição do valor a si não cabe ao outro e sim, *diante* do outro. (TOGNETTA, 2009, p. 91).

Junto com La Taille (2006), o presente trabalho entende valor como investimento afetivo e, por isso, podemos asseverar que as representações de si são sempre valor. Assim, não se trata de um elogio que apenas satisfaça a autoestima do sujeito, mas que, feito de forma adequada, o faça investir afetivamente na busca de representações positivas de si, a fim de que tenha o autorrespeito.





Um elogio que favorece a construção do autorrespeito apresenta ao sujeito informações que o levam a enxergar de que maneira suas ações colaboraram para que ele obtivesse determinada conquista, aquela alvo do elogio. Para além disso, La Taille propõe

[...] que, em vez de autoestimas artificiais serem fomentadas por meio de elogios vazios ou em vez de o valor das pessoas ser reduzido a seus desempenhos, que se valorizem também o processo, o esforço, a superação, a lisura, enfim, que, assim, como sempre se faz quando se trata de moral, se valorize o mérito. (LA TAILLE, 2009, p. 307).

Conforme Dedeschi (2009), na comunicação verbal existem duas formas de linguagem utilizadas para elogiar. Uma que faz uso de uma linguagem descritiva, a qual apresenta uma descrição das ações, dos fatos e dos sentimentos, sem emitir julgamentos, como: “Suas respostas estão completas. É possível perceber o quanto se empenhou na atividade para entregá-la assim”. Em contraposição a isso, há o emprego de uma linguagem valorativa, na qual o professor fala sobre a personalidade e a capacidade do sujeito, e não sobre suas ações, como: “Você é demais!”

Entendemos que o elogio valorativo incita a criança a permanecer na heteronomia, criando inclusive uma relação de dependência de quem recebe o elogio com a pessoa que costuma elogiá-la. Já a linguagem e o elogio descritivo favorecem que a criança construa caminhos para a autonomia, pois fornece informações, para que ela própria possa avaliar-se.

Além dessas formas, observamos também o uso de adesivos, carimbos e desenhos, como modo de o professor dar um retorno ao aluno sobre o trabalho apresentado. Os adesivos, normalmente, são compostos apenas de desenhos diversos, como estrelas, corações, *emojis* e até mesmo de personagens infantis apreciados pelas crianças. Os carimbos podem ser encontrados prontos ou confeccionados de maneira personalizada. Alguns possuem somente escritas, outros têm desenho e escritas e até mesmo o nome da professora que fará uso deles. Nesses casos, além dos elogios positivos – por exemplo: “Você é capaz!” ou “Que ótimo! Você brilhou!” –, encontram-se à disposição mensagens não positivas, como: carinha chorando, com a mensagem “Não fez a lição de casa”.

Posto isso, as consequências do emprego dessas linguagens, verbais ou não verbais, também são diferentes. Enquanto a linguagem valorativa apenas avalia o sujeito e o uso de adesivos,



carimbos e desenhos, trazendo só um indício para a criança, quanto à satisfação (ou não) do professor, a linguagem descritiva explícita o que foi observado no trabalho dela, favorecendo a reflexão e dando a possibilidade pessoal de perceber suas qualidades e regular os seus esforços, de sorte a prosseguir buscando avançar naquilo de que precisa. De acordo com Ginott, “[o] elogio que avalia a personalidade ou o caráter é desagradável e arriscado. O elogio que descreve esforços, realizações e sentimentos é proveitoso e seguro”. (GINOTT, 1973, p. 88).

No meio educacional, observa-se o uso preponderante dos elogios valorativos ou de certos recursos, como adesivos, carimbos e desenhos, os quais são colocados nas atividades dos alunos. Diante disso, o presente trabalho procura discutir o tema e propiciar reflexões acerca de como o professor pode elogiar o seu aluno para que ele tenha representações positivas de si; como esse elogio pode motivar e dar parâmetros para o aluno continuar buscando seu desenvolvimento; como esse elogio pode ser feito para que promova a autonomia e o autorrespeito do sujeito.

A seguir, será apresentado o percurso metodológico utilizado para o estudo sobre o elogio.

## **Metodologia**

Para alcançar os objetivos já mencionados neste trabalho, foi feito o levantamento de obras de referência, para o entendimento do elogio em coerência com a psicologia moral construtivista. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, a qual se tornou a base na construção de intervenções para a prática docente com relação ao elogio.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é feita com materiais já elaborados e é constituída principalmente de livros e artigos científicos. Neste estudo, selecionamos para análise um conjunto de livros, artigos científicos e uma publicação em congresso, elaborados em língua portuguesa ou traduzidos para este idioma, publicados entre 1999 e 2019, escolhidos pela relevância e contribuição ao tema do elogio e sendo convergentes com o referencial teórico construtivista.

Os títulos dos livros, artigos científicos e da publicação em congresso que serão analisados seguem abaixo<sup>1</sup>:

1. As referências completas das obras estão na seção de Referências.



- Comunicação não verbal na interação humana
- A imagem: interpretação e comunicação
- Como falar para o aluno aprender
- The Secret to Raising Smart Kids
- Motivação: as duas faces do elogio
- A linguagem do educador e a autonomia moral
- Como conversar com crianças... para que ouçam e se desenvolvam

O material selecionado foi analisado com base em dois grupos: 1) identificação do texto; 2) contribuições do texto. Cada grupo e suas categorias, eleitas *a priori*, estão descritas a seguir:

#### 1. identificação do texto:

- Título:
- Autor(es):
- Ano da publicação:
- Tipo:
- Número de páginas:

#### 2. contribuições do texto:

- Resumo da obra
- Conceito de elogio
- Referencial teórico
- Pesquisas empíricas
- Indicação de propostas que podem embasar intervenções docentes

A partir da leitura e da análise das obras, passaremos a tratar dos resultados obtidos com a busca bibliográfica e a discussão propiciada a partir deles.

### Resultados e discussão

O artigo “Motivação: as duas faces do elogio”, escrito por Dedeschi (2009), contribuiu muito com os resultados e as



reflexões deste trabalho. O referencial teórico utilizado pela autora é condizente com o referencial aqui presente, e os conceitos de elogio e motivação apresentados são congruentes com o que acreditamos.

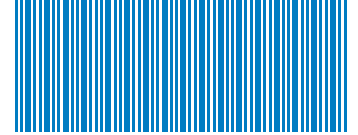
Dedeschi (2009) coloca o elogio como uma forma de *feedback*, ou seja, uma estratégia para dar retorno ao aluno sobre o trabalho realizado. Conforme a autora, pesquisas mostram que existem diferentes formas de elogiar e que, dependendo de como isso é feito, pode ocasionar resultados positivos ou negativos.

Tanto a autora acima mencionada como Wrege *et al.* (2014) destacam, na comunicação verbal, duas formas de linguagem usadas para elogiar. Uma que adota uma linguagem descritiva, a qual apresenta uma descrição das ações, dos fatos e dos sentimentos, sem emitir julgamentos. Em contraposição a isso, há uma linguagem valorativa, na qual o professor fala sobre a personalidade e a capacidade do sujeito, e não sobre suas ações.

Além desses recursos da linguagem, existem também os recursos ligados à comunicação não verbal, usados pelos professores, como adesivos, carimbos e desenhos. De acordo com Silveira (2005), os signos são o objeto de estudo da semiótica e são sinais que representam algo, podendo ser objetos perceptíveis ou imagináveis. Eles se encarregam de definir a significação, que é o alicerce da linguagem não verbal. Esse tipo de comunicação, segundo alguns teóricos, apresenta algumas vantagens, como o fato de ser universal, uma vez que vence a barreira da linguagem e, por seu entendimento imediato, rompe com barreiras colocadas por língua e cultura diversas. Outro benefício apontado é que economiza tempo em relação à leitura escrita. Para além desses dois fatores, tem-se igualmente o aumento do prazer estético e comunicativo que imagens proporcionam às obras.

Knapp e Hall (1999) mencionam que há outros elementos não verbais em sala de aula, como as expressões e gestos de aceitação e compreensão de ideias e sentimentos, encorajamento e crítica, silêncio e questionamento. Os autores indicam um estudo que revela melhores e piores resultados dos alunos, conforme as expectativas positivas ou negativas dos professores em relação a eles, as quais interferem em suas ações.

O livro *Como Falar para o Aluno Aprender*, de Faber, Mazlish, Nyberg e Templeton (2005), foi enriquecedor neste trabalho. Tendo como base os estudos de Haim Ginott, anteriormente mencionado,



as autoras apresentam conversas em que professores discutem sobre a comunicação com os alunos e explicitam os benefícios de elogiar, de forma descritiva, além de trazer exemplos práticos de como fazê-lo.

Faber *et al.* (2005) entendem que o elogio que uma criança consegue absorver é composto de duas partes: o adulto descreve o que a criança fez e, após ler ou ouvir a descrição, a própria criança elogia a si mesma.

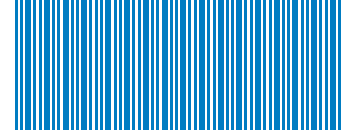
As autoras acrescentam que as crianças se sentem mal e rejeitam os elogios que as avaliam. Em alguns casos, até transgridem de propósito, para mostrar que o outro está errado.

Sempre que elogia os alunos, o intuito do professor é motivá-los. Entretanto, como evidenciado por Dedeschi, a motivação do aluno pode ser extrínseca, ou seja, relacionada aos incentivos externos recebidos do meio, ou intrínseca, que tem origem nas estruturas internas do próprio sujeito, que procura exercitar suas capacidades, interessando-se pela busca de novidades e desafios.

Na medida em que a linguagem descritiva demonstra um maior reconhecimento do empenho do sujeito e uma descrição do que foi adequado no seu trabalho, ela favorece sua reflexão e a possibilidade pessoal de perceber suas qualidades e regular os seus esforços, para prosseguir avançando naquilo que realmente precisa melhorar. Assim, essa forma de linguagem permite a motivação intrínseca no sujeito, enfatizando que os recursos para alcançar os próprios objetivos dependem dele e de seu empenho.

Enquanto isso, a linguagem valorativa e o emprego de certos recursos, como adesivos, carimbos e desenhos, não apontam as qualidades e nem as fragilidades do estudante, deixando-o preso aos comentários externos. Com isso, fica inseguro, querendo atender às expectativas de uma demanda que não sabe exatamente qual é e, então, sempre fica à espera da aprovação do outro. Esse tipo de linguagem propicia a motivação extrínseca, ou seja, o sujeito fica dependente dos incentivos externos, pois não sente que o que precisa está dentro de si próprio.

À luz da teoria exposta na Revisão de Literatura, baseada principalmente na obra de La Taille, que tem seus fundamentos em Piaget, é possível fazer alguns apontamentos a respeito da linguagem utilizada pelos educadores e sua interferência nos estudantes.



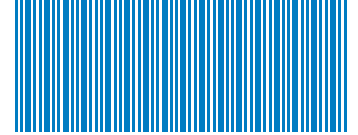
Os elogios proferidos pelos professores, que são adultos significativos para os alunos, influenciam as imagens que as crianças têm de si, as quais compõem as representações de si que estão em construção. Dessa forma, o conteúdo desses elogios, na escola, deve ser associado à aprendizagem e ser feito de forma descritiva. Essa maneira se refere a ações e não ao “ser” ou a traços pessoais, o que propicia que não se rotule o sujeito, deixando-o preso àquela definição ou refém do olhar adulto. Ao contrário, valoriza o empenho e descreve o que pode ser observado nas produções do aluno. Isso dá suporte afetivo, a fim de que ele possa sentir-se motivado e capaz de continuar se esforçando com o parâmetro de onde deve concentrar seus esforços. Logo, é possível concluir que esse modo de elogiar favorece a autonomia moral do sujeito. Além disso, mais do que considerar a autoestima do sujeito, favorece que ele desenvolva o autorrespeito.

Diante da importante relação que estabelecemos entre o elogio e as representações que o aluno constrói de si e de seu investimento afetivo, para prosseguir se esforçando e aprendendo, continuaremos o trabalho, abordando como o professor pode fazer para exercitar e se apropriar dessa linguagem descritiva.

Como mencionado anteriormente, Faber *et al.* (2005), por meio da transcrição das conversas entre professores, tratam da apropriação da descrição como um recurso. Ressaltam como parece mais difícil descrever do que avaliar com um rápido “parabéns” ou “muito bem”. Entretanto, elas explicam que a dificuldade está na falta de costume. Com o exercício de olhar cuidadosamente o trabalho das crianças e colocar em palavras o que se vê e como sente, acostuma-se a fazê-lo.

Outro aspecto interessante assinalado pelas autoras é que, para ajudar as crianças a avançarem, é necessário focalizar o que a criança realizou e indicar o que ainda precisa ser feito, retirando, dessa forma, o foco do erro. Para tratar disso, introduzimos a obra de Faber e King (2019), que tem um capítulo inteiro dedicado ao tema do elogio e traz importantes contribuições para este trabalho. Uma delas é a de que o professor precisa indicar o que está errado, algumas vezes, pois as crianças não conseguem perceber sozinhas. Frisam que é mais construtivo que primeiro sejam realçados descritivamente os aspectos positivos e, depois, sugerido o que ainda precisa ser feito, como no exemplo apresentado pelas autoras:

– Aqueles dois primeiros compassos me dão vontade de dançar. Tenho uma sensação muito animada quando ouço as primeiras notas em *staccato*.

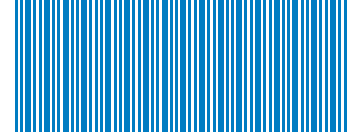


Consigno imaginar um sapinho pulando. A segunda estrofe tem um ritmo mais complicado. Vamos trabalhar nela a seguir. (FABER E KING, 2019, p. 154).

Faber e King (2019) destacam outra reflexão interessante a respeito do elogio: a de que nem sempre é adequado fazê-lo. No momento em que a criança está envolvida em uma atividade, concentrada em realizá-la, o ideal é não interrompê-la com comentários desnecessários.

Para reforçar o que tratamos até aqui, abordaremos os estudos mais recentes de Dweck. Em seu artigo *The Secret to Raising Smart Kids* (2007/2008), a autora conta que em 1960 começou a pós-graduação de psicologia na Universidade Yale investigando a base da motivação humana e como as pessoas perseveram após contratempos. Ela partiu do questionamento “Por que alguns estudantes desistem quando encontram dificuldades, enquanto outros, até menos habilidosos, continuam a se esforçar e a aprender?” (DWECK, 2007/2008, p. 39). Para a autora, a resposta está na crença dessas pessoas sobre os motivos pelos quais falharam. Com o desenvolvimento de suas pesquisas, ela apresentou uma teoria mais ampla sobre dois tipos diferentes de aprendizes. As crianças as quais acreditam que se esforçar para aprender é menos importante do que ser inteligente veem os desafios, o esforço e o erro como sinais de baixa capacidade e *não* como uma oportunidade para melhorar o desempenho. Para elas, a inteligência é um traço fixo e cada pessoa só dispõe de uma certa quantidade dela, não sendo possível mudar isso. Nessa perspectiva, sentem-se desmotivadas e inseguras quando a tarefa deixa de ser fácil. Ela chama isso de “mentalidade fixa” (DWECK, 2007/2008, p. 39). Já as crianças as quais acreditam que a inteligência é maleável e pode ser desenvolvida pela educação e pelo esforço, veem os desafios como oportunidades valiosas para aprender. Ela nomeia isso de “mentalidade de crescimento” (DWECK, 2007/2008, p. 39).

Dweck confirmou essas expectativas por meio da publicação de um estudo feito com outras pesquisadoras. O objetivo era determinar como as mentalidades poderiam afetar as notas de Matemática de 373 alunos, que acompanharam a partir da 7ª série por mais dois anos. No início, elas propuseram afirmações com as quais eles tinham que concordar ou discordar, como “Sua inteligência é algo muito particular e você realmente não pode mudá-la.” (DWECK, 2007/2008, p. 39). A partir disso, avaliaram as crenças que os estudantes tinham sobre a aprendizagem. No



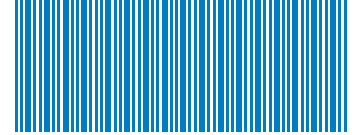
início, os resultados dos testes de desempenho dos alunos com os dois tipos de mentalidade eram próximos. Porém, com o aumento da complexidade das matérias, suas previsões se concretizaram e apontaram que os alunos que apresentavam as características da mentalidade de crescimento demonstraram maior persistência e, com isso, suas notas superaram a daqueles que apresentavam uma mentalidade fixa. E essa diferença se ampliou durante os dois anos seguintes.

Nas diversas pesquisas que Dweck apresenta, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de trabalho e nas relações pessoais, os resultados obtidos mostram que as pessoas com uma mentalidade de crescimento desenvolvem-se muito mais do que aquelas que têm uma mentalidade fixa, pois são mais maleáveis e dispostas a aprender e mudar, enquanto as outras relutam em admitir suas deficiências e rejeitam as oportunidades de corrigir e aprender com seus erros. Acredita-se que essas mentalidades apresentadas por Dweck podem ser construídas com apoio de elogios, além de outras interações sociais, como veremos a seguir.

Outro estudo apresentado por Dweck no ambiente escolar, que é o foco deste trabalho, ocorreu com alunos de 5ª série e foi publicado em 1998 junto com a psicóloga Claudia M. Mueller. As duas pesquisadoras apresentaram perguntas de um teste de QI não verbal para as crianças e após os dez primeiros problemas, nos quais a maioria ia muito bem, elas as elogiavam. Para algumas, destacavam a inteligência, dizendo “Uau... esse é um resultado muito bom. Você deve ser muito bom nisso”. (DWECK, 2007/2008, p. 40). Para outras, salientavam o esforço, dizendo algo como “Uau... esse é um resultado muito bom. Você deve ter se esforçado bastante”. (DWECK, 2007/2008, p. 40). Com esse estudo, as pesquisadoras comprovaram que o elogio da inteligência promovia a mentalidade fixa e fez com que a maioria das crianças elogiadas dessa forma se esquivassem de tarefas mais desafiadoras, preferindo as mais fáceis e que não as ameaçassem. Já a maioria das crianças elogiadas por seu esforço queriam resolver questões mais desafiadoras para que pudessem aprender mais. E em problemas aplicados posteriormente aos complexos, mesmo sendo fáceis como os iniciais, os alunos chamados de inteligentes não tiveram desempenho tão bom pois estavam desencorajados e inseguros, enquanto os chamados de esforçados apresentaram um desempenho notadamente melhor.

A autora menciona que os estudos realizados mostram que





[...] enfatizar apenas a inteligência de meninos e meninas pode torná-los frágeis e defensivos. O mesmo ocorre com elogios genéricos que sugerem um traço estável, como: “Você é um bom artista”. A expressão do reconhecimento de habilidades é importante, desde que formulada de maneira cuidadosa. Enaltecer o processo específico que uma criança usou para realizar algo promove a motivação e a confiança, fazendo com que ela se concentre nas ações que levaram ao sucesso. Tal elogio do processo, por vezes, requer destacar esforço, estratégias, concentração, persistência diante de dificuldades e disposição para assumir desafios. (DWECK, 2007/2008, p. 40).

Para concluir, Dweck cita que para ajudar a transmitir a mentalidade de crescimento às crianças, além do elogio de seus esforços, apresentar histórias sobre realizações de pessoas que obtiveram grandes conquistas por seu trabalho árduo e informação adequada, como estudos sobre o desenvolvimento do cérebro, contribui para a percepção de que cada um é agente do seu próprio desenvolvimento.

Retomando o material de Faber e King (2019), essas autoras reforçam as conclusões do trabalho de Dweck sobre o elogio do esforço e do processo e elegem quatro ferramentas para usar a linguagem descritiva ao fazê-lo. São elas: descrever o que se vê – “Estou vendo que você circulou cada figura que começa com a letra B.” (FABER E KING, 2019, p. 145); descrever o efeito nos outros – “Você ajudou Johnny a fechar o zíper do casaco. Agora ele vai se sentir bem e aquecido quando sair de casa.” (FABER E KING, 2019, p. 148); descrever o esforço – “Você não largou o quebra-cabeças até descobrir como terminá-lo.” (FABER E KING, 2019, p. 151); descrever o progresso – “Olhe só para esses enormes espaços entre estas quatro palavras. Esta parte é bem clara e fácil de ler.” (FABER E KING, 2019, p. 153).

Além disso, as autoras fazem mais quatro colocações importantes. A primeira delas diz que, em vez de elogiar, é mais interessante fazer perguntas ou comentários que propiciem uma conversa a respeito das atividades realizadas pelas crianças. As autoras contam um exemplo no qual um garotinho vem mostrar seus desenhos de animais e a professora evitou os habituais elogios, como “que lindo”, e disse: “Ah, olhe só para isso! Esse desenho me faz pensar no quanto gosta de cachorros”. (FABER E KING, 2019, p. 147). Com isso, o garoto começa a conversar com ela e a surpreende com os planos que tem para esse cachorro que pretende ganhar quando completar 5 anos.

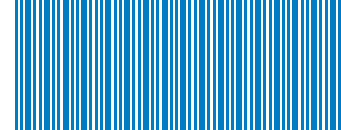


Em segundo lugar, as autoras apontam que, em alguns momentos, reconhecer os sentimentos pode ajudar mais do que um elogio. Isso porque, algumas vezes, o trabalho apresentado pelas crianças não satisfaz a elas e, nesta situação, o elogio do adulto para tentar consolá-la pode despertar raiva, por ela mesma julgar que não está bom. Nesse caso, o exemplo apresentado, ajudaria “Puxa, você não ficou feliz com o jeito que a bicicleta foi desenhada. Não se parece com o que imaginou. Não é fácil desenhar uma bicicleta. É difícil colocar algo da vida real em uma folha de papel (...)”. (FABER E KING, 2019, p. 155). Dessa forma, a criança pode sentir-se reconfortada e renovar suas energias para tentar novamente aquele desenho ou escolher sozinha um outro desenho para fazer.

Em terceiro lugar, as autoras citam que é importante dar à criança um novo retrato de si mesma. Assim, de maneira descritiva, o adulto pode falar sobre triunfos da criança em outras situações, valorizando, por exemplo, a sua determinação. Além disso, pode ir descrevendo suas capacidades e dando oportunidades, no dia a dia, para que a criança coloque as suas competências em prática.

Em quarto e último lugar, as autoras dizem que é importante resistir à tentação de elogiar por comparação, principalmente no caso de irmãos e colegas. Esse tipo de elogio se torna ainda mais perigoso por parecer ser positivo para a criança, como “Você é o melhor leitor da turma. Poucas crianças de cinco anos são capazes de ler um livro sem ilustrações!” (FABER E KING, 2019, p. 159). Esse tipo de elogio pode mostrar que o sucesso da criança é consequência do fracasso de outra e pode fazer com que se sinta ameaçada pelas conquistas dos outros, que podem acabar se tornando melhores do que ela em algum momento.

A partir dos estudos feitos, neste trabalho, consideramos o elogio como um *feedback* positivo, o qual, feito pelo professor nos momentos adequados e elaborado com uma linguagem descritiva, valoriza aspectos do trabalho do aluno, seja pelo esforço, seja pela descrição dos resultados, seja ainda pelo progresso. Assim concebido, dá a possibilidade de o próprio aluno perceber suas conquistas e ter parâmetros do que precisa aprimorar, para continuar avançando. Além disso, dessa maneira, a motivação intrínseca é alimentada e favorece a construção de uma personalidade autônoma, uma vez que o sujeito percebe que estão em si as ferramentas de que precisa para aprender e se desenvolver.



Como apresentado pelas obras anteriormente mencionadas, quando o *elogio* é feito por meio de uma linguagem valorativa ou pelo uso de adesivos, desenhos ou carimbos, faz com que o aluno fique sem parâmetros do que precisa melhorar e, por isso, nas situações posteriores, busca apenas repetir o que já havia feito, almejando um novo elogio. Desse modo, a motivação é extrínseca e esse tipo de elogio favorece a construção de uma personalidade heterônoma.

Pelo que foi exposto até aqui, é possível concluir que a questão do elogio, apesar de ser algo comum, no dia a dia, visto ele ser tomado, de maneira generalizada, como algo positivo, precisa ser discutida e considerada, porque, dependendo da forma como é feito, pode ter reações e resultados pouco benéficos e até prejudiciais ao desenvolvimento da autonomia e confiança das crianças.

Em face dos estudos realizados, entendemos que podemos nomear como elogio *construtivo* aquele elogio baseado na linguagem descritiva, feito com o objetivo de fornecer um *feedback* também descritivo, o qual aponta à criança traços de sua conduta, a indicar seu esforço em determinada tarefa; trata-se de comunicar-se com a criança de maneira realista e útil, para a promoção de sua autonomia moral.

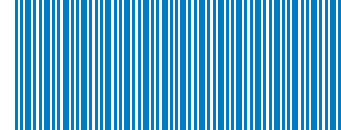
A busca permitiu que elaborássemos um levantamento de expressões de elogios comuns ao cotidiano de sala de aula, com o objetivo de colaborar para intervenções pedagógicas. Abaixo é focalizado um quadro comparativo entre elogios valorativos e construtivos.



Quadro 1: Tipos de elogios

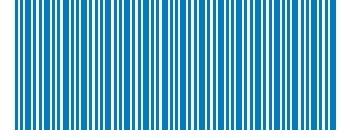
Ao corrigir as atividades do aluno...



Elogio convencional	Elogio construtivo
Parabéns! Excelente!	Você acertou todas as questões. Percebi que se manteve atento, durante toda a atividade
Adorei! Lindo!	Percebo que se empenhou bastante no traçado da sua letra. Com isso, seu registro ficou legível e organizado





Elogio convencional	Elogio construtivo
Bom trabalho!	Vejo que você conseguiu acertar a maioria das operações. Na próxima atividade, fique atento à cópia dos algarismos nas ordens decimais adequadas, para chegar ao resultado correto.
Você é muito inteligente! Você é demais!	Você tem se concentrado durante as aulas, evitando falar com seus colegas, na hora da explicação, e tem feito todas as atividades. Isso fez com que conseguisse dar conta de tudo na tarefa, de maneira bastante rápida. Continue assim.
Como você é boazinha!	Quando percebeu que o seu colega estava atrasado para terminar a atividade, você emprestou o seu caderno para que ele finalizasse a cópia. Isso o ajudou!
Que caderno mais lindo!	Seu desenho apresenta traços precisos e cores vibrantes.
Que fofo...	Seu desenho apresenta traços precisos e cores vibrantes.
Que caderno mais lindo!	Este caderno representa horas de dedicação. Você deve estar orgulhosa de seus registros.
	Você se lembrou de detalhes importantes, ao recontar por escrito essa história. Isso vai deixar o leitor interessado, ao lê-la, e vai ajudá-lo a imaginar como foi que tudo aconteceu.
	Estou vendo que você circulou todas as palavras que ditei. Demonstra que estava atento durante toda a atividade.



Elogio convencional	Elogio construtivo
	<p>Vejo que se esforçou para aplicar o que estudamos sobre o uso da letra R. Isso mostra o quanto é capaz de melhorar a sua escrita quando se dedica a isso.</p>
	<p>Você já melhorou o traçado da sua letra. Se deixar mais espaço entre as palavras, ficará ainda melhor e mais legível.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### Considerações finais

O elogio está presente na vida diária das pessoas. Utilizado para falar tanto da aparência quanto de resultados das ações das pessoas, faz-se uso dele, com expressões como: “Que linda!”, “Parabéns!”, “Ficou ótimo!” No âmbito familiar e na escola, enquanto instituições sociais, não poderia ser diferente. Não há dúvidas de que, ao elogiar os alunos, a intenção do professor é sempre boa, visto que o elogio é compreendido como algo positivo.

O objetivo deste trabalho era trazer o emprego do elogio para discussão, apontando também os aspectos negativos dessa prática. Para além disso, este texto tinha como finalidade apresentar formas mais adequadas de elogiar, no caso, pela adoção da linguagem descritiva. Isso se sustenta pelo fato de que, ao descrever observações, sentimentos e ações, não se julga o sujeito e suas capacidades, mas torna observáveis para ele suas conquistas, ao mesmo tempo que se valoriza o seu esforço, de sorte a ajudá-lo a prosseguir na procura de alcançar o que ainda lhe falta.

Assim, esse tipo de *feedback* favorece a autoavaliação do aluno, que se sente compreendido, valorizado e capaz de continuar buscando o seu próprio desenvolvimento e superação. Isso contribui na aproximação da autonomia moral, uma vez que não está no outro a sua possibilidade de progresso e ele não se torna dependente do olhar desse outro, para seguir buscando.

Para muitos professores, o uso do elogio descritivo pode não parecer fácil, pois não se trata de algo que vivenciaram, em suas



relações enquanto crianças e nem enquanto adultos. Como toda novidade, há um tempo para a apropriação das ferramentas. Contudo, conforme apontam Faber, Mazlish e outras, é uma questão de arriscar-se a colocar em prática e acostumar-se a fazer.

Além da avaliação do próprio aluno, essa forma de elogiar amplia a avaliação do professor, o qual, inclusive, afastando o seu foco do erro, pode centrá-lo no que o aluno já possui e naquilo de que precisa para conquistar ainda mais.

Essa prática descritiva traz uma nova perspectiva para alunos e professores e, com ela, a intenção do professor de valorizar seus alunos e motivá-los pode se concretizar.

E, para além desses ganhos – e ainda mais importante –, o emprego da linguagem descritiva faz com que o professor, enquanto adulto significativo na vida de seus alunos, que os influencia por seus exemplos e pelos sucessos e fracassos que experimentam, em relação às suas falas e ações, possa contribuir nas representações positivas que cada um constrói de si, propiciando que se desenvolvam intelectual e afetivamente, a fim de alcançar a almejada autonomia moral.

Com isso, o professor terá contribuído diretamente com seus alunos e com toda a sociedade, indiretamente, pois os estudantes, enquanto futuros cidadãos, poderão fazer uso de uma linguagem descritiva para comunicar-se e para elogiar, promovendo assim uma mudança importante nas relações que estabelecerão.

## REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEDESCHI, S.C. Motivação: as duas faces do elogio. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, I: crise de valores ou valores em crise? 1 a 3 de julho de 2009, Campinas. *Anais Eletrônicos [...]* Campinas: Unicamp, 1 a 3 de julho de 2009.



DWECK, C. The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*, pp. 36-43, dez. 2007/jan. 2008. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/the-secret-to-raising-smart-kids1/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FABER, A.; MAZLISH, E.; NYBERG, L.; TEMPLETON, R.A. *Como falar para o aluno aprender*. São Paulo: Summus, 2005.

FABER, J.; KING, J. *Como conversar com as crianças... para que ouçam e se desenvolvam*. São Paulo: nVersos, 2019.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINOTT, H.G. *O professor e a criança*. Tradução de Helena Boscoli. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

KNAPP, M.L.; HALL, J.A. *Comunicação não-verbal e interação humana*. São Paulo: JSN, 1999.

LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVEIRA, J.R.C. A imagem: interpretação e comunicação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 5, n. esp., pp. 113-128, 2005.

TOGNETTA, R.P.T. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, R.P.T.; MENIN, M.S.S. (Orgs.). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017.

WREGGE, M.G.; ANDRADE, B.G.; ARANHA, G.C.; LOURENCETTI, N.S.S. A linguagem do educador e a autonomia moral. *Schème: revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia genéticas*. Marília, v. 6, n. 2, ago./dez. 2014.

Recebido em: 23/10/2020.

Aceito em: 03/12/2020.

