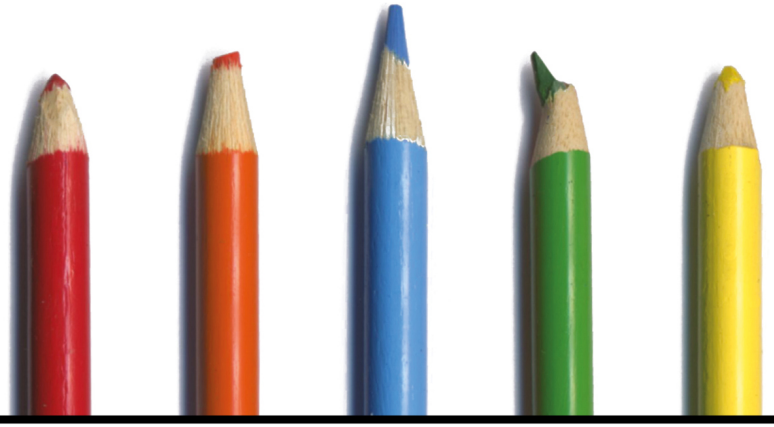
intrínseca

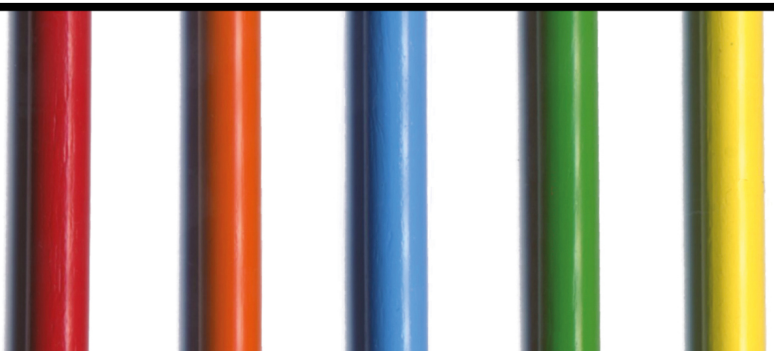
Como as crianças APRENDEM



O PAPEL *da* GARRA, *da* CURIOSIDADE *e da* PERSONALIDADE *no* DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PAUL TOUGH

Com prefácio de Viviane Senna



Como as crianças

APRENDEM

Como as crianças APRENDEM

O papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil

PAUL TOUGH

Tradução de Clóvis Marques

intrínseca

Copyright © 2012 *by* Paul Tough

TÍTULO ORIGINAL
How Children Succeed

PREPARAÇÃO
Juliana Trajano

REVISÃO
Isabela Fraga

DIAGRAMAÇÃO
ô de casa

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

T664c

Tough, Paul
Como as crianças aprendem : o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil / Paul Tough ; tradução Clóvis Marques. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

272 p. ; 23 cm.
Tradução de: How children succeed
ISBN 978-85-510-0211-7

1. Educação de crianças. 2. Personalidade. 3. Criatividade (Educação). 4. Crianças - Formação. I. Título.

14-08637 CDD: 372.21
CDU: 372.21

[2017]

Todos os direitos desta edição reservados à

EDITORA INTRÍNSECA LTDA.
Rua Marquês de São Vicente, 99/3º andar
22451-041 — Gávea
Rio de Janeiro — RJ
Tel./Fax: (21) 3206-7400
www.intrinseca.com.br

Para Ellington,
que prefere livros sobre caminhões basculantes

Sumário

Prefácio à edição brasileira, por Viviane Senna 9

Introdução 13

1. COMO FRACASSAR (OU NÃO) 29

2. COMO CONSTRUIR O CARÁTER 79

3. COMO PENSAR 136

4. COMO TER ÊXITO 180

5. UM CAMINHO MELHOR 209

Agradecimentos 233

Notas sobre as fontes 237

Índice remissivo 257

Prefácio à edição brasileira

Escrever o prefácio para o excelente livro do jornalista Paul Tough, em minha opinião, parece mais uma daquelas coincidências que acontecem quando o universo conspira para que as grandes mudanças se realizem.

Quase vinte anos atrás, quando o Instituto Ayrton Senna começou a estabelecer parcerias com as redes públicas de educação para desenhar e propor soluções de crescente qualidade, já nos perguntávamos: como garantir a aprendizagem efetiva, que amplie as oportunidades e a capacidade de todas as crianças e jovens para continuarem aprendendo ao longo de toda a vida?

Inspirado nos ideais do Ayrton, nosso instituto sempre buscou o desenvolvimento pleno do ser humano, fomentando competências para além dos conteúdos escolares. Em nosso DNA, o objetivo de garantir a aprendizagem sempre veio agregado à necessidade de desenvolver habilidades como determinação, garra, criatividade e colaboração.

Quando nosso primeiro programa, o Acelera Brasil, foi criado, em 1997, a busca pela garantia de aprendizagem e o foco no sucesso do aluno, que introduzimos como princípio de gestão do cotidiano escolar, andavam lado a lado com o olhar individualizado dirigido a cada criança. O investimento e a alta expectativa empenhados para que cada aluno desenvolvesse seu potencial e tivesse êxito na escola e na vida começavam sempre com o aprimoramento de competências não cognitivas, como autoestima e au-

toconfianca, responsabilidade e perseverança, e foram parte integrante do trabalho desde o inicio.

O SuperAção Jovem, iniciado em 2003, deu mais um salto na direção do desenvolvimento dessas competências. O programa busca contribuir fortemente para formação da identidade e propõe a elaboração de um projeto de vida por parte dos estudantes que dele participam. Esses processos educativos centrais são ali tão importantes quanto os da leitura e da escrita. O programa prepara professores e gestores para desenvolver, de forma intencional e planejada habilidades como autonomia, iniciativa, protagonismo, colaboração, entre outras — competências que entraram de vez em cena, ou melhor, entraram e passaram a frequentar as salas de aula brasileiras.

Nessas últimas duas décadas, no entanto, as políticas educacionais no Brasil e no mundo deram mais importância aos "estoques cognitivos" (traduzidos nos conhecimentos contidos nas disciplinas) tanto em sala de aula quanto nas políticas de avaliação.

Apesar de esses conteúdos continuarem sendo absolutamente primordiais, nós sabíamos (e sabemos) que uma parte importante de nosso trabalho ficava de fora no momento de medir e mostrar o impacto que um projeto de educação plena e integral tinha tanto nos resultados escolares como no futuro dos alunos.

Foi então que conhecemos o trabalho do professor de economia da Universidade de Chicago e ganhador do prêmio Nobel James Heckman. Ele nos trouxe, naquele momento, a confirmação de que era possível medir o alto e positivo impacto de uma educação integral na vida de crianças e jovens.

À luz desse novo conhecimento, organizamos um seminário internacional, em 2011, para trazer essas ideias ao Brasil e para poder, com mais interlocutores, aprofundarmos o debate.

No ano seguinte, em 2012, estabelecemos uma parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com as redes estadual e municipal do Rio de Janeiro em uma empreitada mais ousada: selecionar, adaptar e criar instrumentos capazes de permitir a avaliação, em larga escala, das chamadas habilidades "não cognitivas" — essas mesmas sobre as quais Paul Tough, neste livro, fala e apresenta as mais recentes descobertas de pesquisadores, algumas iniciativas escolares e bons

exemplos detalhados de alunos americanos que conseguiram mudar suas trajetórias de vida para melhor.

De uma maneira que parece leve aos olhos do leitor, Tough reúne as evidências científicas e os exemplos da sua reportagem para mostrar como as políticas educacionais negligenciavam (ou ao menos não trabalhavam de forma intencional e nem mensurável) fatores imprescindíveis para que as crianças e os jovens continuem seu processo de aprendizagem por toda a vida. Essa é a verdadeira missão da escola.

Foi esse, aliás, o ponto confirmado por uma pesquisa que realizamos com o Boston Consulting Group, em 2013, com mais de 3.700 respondentes — entre diretores e professores. Quase 70% dos depoimentos declararam que as principais competências a serem desenvolvidas na escola são socialização, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

E todas essas competências, que podem ser desenvolvidas mais tarde nos adolescentes e jovens (pois não se cristalizam tão cedo como as habilidades cognitivas, na primeira infância), contribuirão para que os trampolins sociais existam e que as desigualdades possam ser reduzidas e ultrapassadas com mais velocidade.

Viviane Senna
Presidente do Instituto Ayrton Senna

Introdução

No verão de 2009, cerca de duas semanas após o nascimento de meu filho, Ellington, passei um dia em uma escola maternal de uma cidadezinha de Nova Jersey. Os dois fatos não tinham relação entre si: eu não estava visitando a sala 140 do Red Bank Primary School para sondar a turma como pai de um aluno novo, mas para tentar entendê-la como jornalista. À primeira vista, parecia uma sala de aula comum. As paredes de concreto eram pintadas de amarelo-vivo; ao lado do quadro de avisos havia uma bandeira dos Estados Unidos. Pela sala, crianças de quatro anos participavam alegremente dos passatempos habituais de uma turma de maternal: erguer torres de Lego, dirigir caminhões em bancadas de areia ou montar quebra-cabeças. À medida que o dia avançava, contudo, dei-me conta de que o que acontecia na sala 140 era absolutamente fora do comum, de uma maneira ao mesmo tempo óbvia e sutil. Para começo de conversa, os alunos se mostravam extraordinariamente tranquilos e comportados. Não houve choro naquele dia, nem ataques de fúria, explosões de raiva, pirraça ou brigas. Curiosamente, todavia, a professora, uma jovem de cabelo escuro chamada sra. Leonardo, parecia não ter muito trabalho para manter a ordem, ou sequer para orientar o comportamento das crianças de forma mais declarada. Não houve advertências, distribuição de estrelinhas, pausas para descanso, nada de "Gostei de ver como Kellianne está prestando

atenção!" — na verdade, nenhuma recompensa por bom comportamento ou castigo por malcriação.

Os alunos da sala 140 participavam de um programa chamado Ferramentas Mentais,[1] um currículo escolar relativamente novo nos jardins de infância e maternais criado por dois educadores de Denver e baseado numa teoria nada ortodoxa de desenvolvimento infantil. A maioria das salas de aula para a primeira infância nos Estados Unidos tem como objetivo desenvolver nas crianças um conjunto de capacitações pré-acadêmicas específicas, quase sempre relacionadas à compreensão de textos e à manipulação de números. O programa Ferramentas Mentais, por sua vez, não se volta muito para a leitura e para a habilidade em matemática. Suas intervenções dedicam-se invariavelmente a ajudar as crianças a aprender uma forma diferente de capacitação: controlar os impulsos, manter-se atento à tarefa do momento, evitar distrações e armadilhas mentais, administrar as próprias emoções, organizar os pensamentos. Os criadores do Ferramentas Mentais consideram que essas habilidades, reunidas sob a rubrica *autorregulação*, poderão contribuir mais para os resultados positivos de alunos a partir do primeiro ano do ensino fundamental do que o tradicional cardápio de capacitações pré-acadêmicas.

Alunos que participam do programa Ferramentas Mentais aprendem uma série de estratégias, truques e hábitos que podem ser utilizados para manter a mente focada. Aprendem a usar a "fala íntima": conversar consigo mesmos enquanto desempenham uma tarefa difícil (como escrever a letra *W*), para melhor se lembrar do passo seguinte (*para baixo, para cima, para baixo, para cima*). Valem-se de "mediadores": objetos físicos que lhes lembram como concluir determinada atividade (por exemplo, dois cartões, um contendo um par de lábios e outro com um ouvido, indicando de quem é a vez de ler em voz alta no grupo e quem deve apenas ouvir). Toda manhã, eles preenchem "planos de atividade", formulários nos quais escrevem ou desenham descrições das brincadeiras do dia: *Vou conduzir o trem; Vou levar as bonecas à praia.* E passam longas horas envolvidos em "jogos dramáticos maduros": longas e complexas atividades de mentirinha que, segundo os idealizadores do Ferramentas Mentais, servem para ensinar naturalmente as crianças a obedecer às regras e a controlar os impulsos.

Enquanto eu observava as crianças na sala 140, comecei inevitavelmente a pensar em Ellington, o pequeno ser que balbuciava, choramingava e arrotava a quase cinquenta quilômetros ao norte dali, em nosso pequeno apartamento em Manhattan. Eu queria que ele tivesse uma vida feliz e bem-sucedida, mas não sabia exatamente o que isso podia significar, ou o que minha esposa e eu deveríamos fazer para orientá-lo nessa direção. E eu não estava sozinho em minha confusão. Ellington nasceu num momento de particular ansiedade na história dos cuidados paternos nos Estados Unidos. E essa ansiedade se tornava especialmente mais forte em cidades como Nova York, onde a competição por vagas nas escolas maternais de qualidade era bastante agressiva. Recentemente, uma dupla de economistas da Universidade da Califórnia dera a essa disputa precoce pela excelência acadêmica o nome de Corrida de Bebês, e a cada ano que passa a corrida parece começar mais cedo e tornar-se mais intensa.[2] Dois anos antes do nascimento de Ellington, a rede de ensino Kumon abriu em Nova York a primeira franquia Kumon Junior, na qual crianças de apenas dois anos passavam as manhãs preenchendo formulários e fazendo exercícios de reconhecimento numérico e alfabético. "Três anos de idade é o momento ideal", explicou o diretor financeiro do Kumon a um repórter do *New York Times*.[3] "Mas, se a criança já não usa fraldas e consegue sentar quieta com um instrutor do Kumon por quinze minutos, pode ser admitida."

Ellington cresceria, então, numa cultura impregnada de uma ideia que podemos chamar de hipótese cognitiva: a crença, raramente anunciada, mas ainda assim generalizada, de que o sucesso hoje em dia depende basicamente de nossa capacitação cognitiva — o tipo de inteligência que pode ser avaliado em testes de QI, incluindo a capacidade de identificar letras e palavras, calcular, detectar padrões — e de que a melhor maneira para desenvolver essas capacitações é praticá-las tanto quanto possível, começando o mais cedo possível. A hipótese cognitiva tornou-se tão universalmente aceita que é fácil esquecer que, na verdade, é uma invenção relativamente nova. Seu advento contemporâneo remonta mais precisamente a 1994, quando a Carnegie Corporation publicou *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*, relatório que soava um alarme a respeito do desenvolvimento cognitivo

das crianças americanas.[4] Segundo ele, o problema estava no fato de as crianças não receberem mais estímulos cognitivos suficientes nos três primeiros anos de vida, em parte por causa do crescente número de famílias monoparentais e de mães trabalhando fora — de tal maneira que elas chegavam ao jardim de infância despreparadas para o aprendizado. O relatório deu origem a toda uma indústria de produtos de preparação cerebral "de zero a três", voltada para pais preocupados com a questão. Foram vendidos bilhões de dólares em livros, tapetes de atividades, vídeos e DVDs da marca Baby Einstein.

As constatações da Carnegie e os estudos que se seguiram também tiveram forte repercussão nas políticas públicas, e legisladores e filantropos chegaram à conclusão de que as crianças desfavorecidas ficavam para trás desde cedo por causa do treinamento cognitivo insuficiente. Psicólogos e sociólogos demonstraram factualmente a relação entre o baixo desempenho acadêmico de crianças pobres e a falta de estímulos verbais e matemáticos em casa e na escola. Um dos estudos mais famosos (a respeito do qual escrevi em meu primeiro livro, *Whatever It Takes*) foi realizado por Betty Hart e Todd R. Risley,[5] dois psicólogos infantis que a partir da década de 1980 estudaram intensamente um grupo de 42 filhos de pais profissionais liberais, operários e dependentes de assistência social em Kansas City. Hart e Risley constataram que a diferença crucial no desenvolvimento dessas crianças, o motivo da discrepância nos resultados posteriores, se resumia a uma única coisa: o número de palavras que elas ouviam dos pais no começo da vida. De acordo com Hart e Risley, aos três anos os filhos de pais profissionais liberais tinham ouvido trinta milhões de palavras; os filhos de pais dependentes de assistência do governo, apenas dez milhões. Os pesquisadores concluíram que essa defasagem era a origem dos fracassos posteriores das crianças mais pobres na escola e na vida.

Existe na hipótese cognitiva algo inegavelmente atraente. O mundo descrito por ela é tão claro, tão reconfortantemente linear, um caso tão claro de atitudes tomadas *agora* levando a resultados *mais tarde*. Menor quantidade de livros em casa é igual a menor capacidade de leitura; menor número de palavras ditas pelos pais é igual a menor vocabulário para seus filhos; mais formulários preenchidos no Kumon Junior é igual

a melhor desempenho em matemática. As correlações chegavam a parecer quase comicamente exatas: Hart e Risley calcularam que um filho de pais dependentes de assistência social precisaria de exatamente 41 horas por semana de reforço intensivo em linguagem para superar a defasagem vocabular em relação a um filho de pais empregados.

Na última década, contudo, e especialmente nos anos mais recentes, economistas, educadores, psicólogos e neurocientistas das mais variadas tendências começaram a demonstrar fatos que apontam para um questionamento de boa parte dos pressupostos por trás da hipótese cognitiva. Segundo eles, o que mais importa no desenvolvimento de uma criança não é a quantidade de informação introduzida em seu cérebro nos primeiros anos de vida. O importante é ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diferente de qualidades, entre elas persistência, autocontrole, curiosidade, escrupulosidade, determinação e autoconfiança. Os economistas as denominam capacitações não cognitivas, e os psicólogos referem-se a elas como traços de personalidade, ao passo que nós, em geral, costumamos pensar nelas como traços de caráter.

No caso de certas capacitações, os cálculos estritos por trás da hipótese cognitiva — segundo os quais o que importa no desenvolvimento de uma capacitação é começar *mais cedo* e praticar *mais* — são inteiramente válidos. Se você quiser aperfeiçoar sua capacidade de acertar uma bola no cesto, praticar duzentas vezes toda tarde certamente terá mais resultado do que jogar a bola vinte vezes toda tarde. Se estiver no quarto ano da escola, ler quarenta livros nas férias de verão vai contribuir mais para melhorar sua capacidade de leitura do que ler quatro livros. Certas capacitações de fato são bastante mecânicas. Mas, quando se trata de desenvolver os elementos mais sutis da personalidade humana, as coisas não são tão simples. Não podemos aperfeiçoar nossa capacidade de superar decepções simplesmente nos concentrando mais nesse empenho durante um maior número de horas. E as crianças não ficam para trás em matéria de curiosidade simplesmente porque não começaram a fazer exercícios de curiosidade cedo o bastante. Os caminhos pelos quais adquirimos e perdemos essas capacitações certamente não são aleatórios — os psicólogos e os neurocientistas aprenderam muito nas últimas décadas sobre a origem dessas capacitações

e a maneira como podem ser desenvolvidas —, mas de fato são complexos, pouco conhecidos e muitas vezes misteriosos.

Este livro fala de uma ideia, que se vem tornando mais clara e ganhando impulso em salas de aula, clínicas, laboratórios e salões de leitura nos Estados Unidos e no mundo todo. De acordo com essa nova maneira de pensar, o senso comum a respeito do desenvolvimento infantil nas últimas décadas tomou um caminho equivocado. Temos prestado atenção nas capacitações e habilidades erradas em nossos filhos e recorrido a estratégias equivocadas para alimentar e transmitir essas capacitações. Talvez seja prematuro falar aqui de uma nova escola de pensamento. Em muitos casos, os pesquisadores que têm contribuído para esse crescente acervo de conhecimentos trabalham isoladamente. Mas cada vez mais esses cientistas e educadores se comunicam e criam pontes através das fronteiras das disciplinas acadêmicas. A tese que vêm desenvolvendo pode mudar a maneira como criamos nossos filhos, administramos as escolas e construímos nossa rede de segurança social.

Se existe uma pessoa bem no centro dessa nova rede interdisciplinar é James Heckman, economista da Universidade de Chicago. Heckman poderia parecer uma pessoa improvável para liderar um desafio à supremacia da capacitação cognitiva. Ele é o tipo clássico de intelectual acadêmico: óculos fundo de garrafa, QI estratosférico, bolso da camisa cheio de lapiseiras. Cresceu em Chicago nas décadas de 1940 e 1950, filho de um gerente de nível médio de uma empresa de processamento e embalagem de carne. Nenhum de seus pais teve educação superior, mas ambos muito cedo perceberam que o filho tinha uma mente precoce. Aos oito anos, Heckman devorou o exemplar de seu pai do popular livro de autoajuda *30 Days to a More Powerful Vocabulary* e, aos nove, economizando seus tostões, encomendou *Mathematics For the Practical Man*, anunciado na contracapa de uma revista de quadrinhos. Heckman acabaria se revelando um talento para a matemática, mais à vontade com equações do que com qualquer outra coisa — ou pessoa. Na adolescência, para se divertir, adquiriu o hábito de pegar números grandes e expressá-los, de cabeça, como produtos de números primos, aquilo que os matemáticos chamam de decomposição em fatores primos. Aos dezesseis,

segundo me contou, quando seu número da previdência social chegou pelo correio, a primeira coisa que fez foi decompô-lo em números primos.

Heckman tornou-se professor de economia, primeiro na Universidade Columbia e depois na de Chicago, e em 2000 ganhou o Prêmio Nobel de Economia por um complexo método estatístico inventado na década de 1970. Entre os economistas, Heckman é conhecido por sua capacitação em econometria, um tipo de análise estatística particularmente hermético e em geral incompreensível para qualquer um, exceto outros econometristas. Assisti a várias aulas de pós-graduação de Heckman e, apesar de muito tentar, para um leigo como eu a maioria dessas conferências era praticamente impossível de acompanhar, cheias de equações atordoantes e expressões como *funções Leontief generalizadas* e *elasticidade de substituição Hicks-Slutsky*, que me davam vontade de repousar a cabeça sobre a mesa e simplesmente fechar os olhos.

Embora as técnicas de Heckman possam parecer impenetráveis, os temas nos quais ele elegeu especializar-se nada têm de obscuros. Desde que ganhou o Nobel, Heckman não se valeu do prestígio e do poder adquiridos para solidificar sua reputação em seu próprio campo de atuação, mas para ampliar seus interesses, assim como sua influência, em áreas sobre as quais pouco ou nada sabia até então, como psicologia da personalidade, medicina e genética. (Ele tem inclusive um exemplar de *Genetics for Dummies* nas apinhadas prateleiras de seu escritório, espremido entre dois volumosos livros de história da economia.) Desde 2008, Heckman vem promovendo regularmente conferências para as quais convida economistas e psicólogos em igual número, todos envolvidos de alguma forma com as mesmas questões: quais as capacitações e características que levam ao sucesso? Como elas se desenvolvem na infância? E que tipos de intervenções podem ajudar as crianças a se sair melhor?

Heckman supervisiona um grupo de duas dúzias de estudantes e pesquisadores de pós-graduação, em sua maioria de origem estrangeira, espalhados por dois prédios no campus de Chicago; eles próprios se apresentam, meio de brincadeira, meio a sério, como a Heckmanlândia. Juntos, estão sempre trabalhando em vários projetos ao mesmo tempo, e quando Heckman fala de seu trabalho salta de um tema a outro, igualmente em-

polgado com o estudo sobre macacos em Maryland, com o estudo sobre gêmeos na China e com sua colaboração com um filósofo de uma sala vizinha, sobre a verdadeira natureza da virtude. (Numa conversa com Heckman, pedi-lhe que explicasse de que maneira os diferentes braços de suas pesquisas convergem. Depois, sendo conduzido por sua assistente ao me despedir, ela me disse: "Se você descobrir, por favor, nos informe.")

A transformação da carreira de Heckman tem suas origens no estudo por ele empreendido no fim da década de 1990 sobre o programa Desenvolvimento Educativo Geral, conhecido pela sigla inglesa GED, que na época ganhava popularidade por permitir que pessoas que não concluíram o ensino médio* obtivessem um diploma equivalente. Em muitas áreas, ele era encarado como uma ferramenta de nivelamento acadêmico, fornecendo um caminho alternativo para a universidade a estudantes de baixa renda e de minorias, com maior probabilidade de abandonar a escola no ensino médio.

O crescimento do GED baseava-se numa versão da hipótese cognitiva: a crença de que o que a escola desenvolve e um diploma de ensino médio certifica é a capacitação cognitiva. Se um adolescente já dispõe do conhecimento e da inteligência necessários para obter o diploma de ensino médio, não precisará perder tempo de fato *concluindo* os estudos. Pode simplesmente submeter-se a um teste para avaliar esse conhecimento e essa capacitação, e o governo certificará que ele possui ensino médio completo e está tão bem preparado quanto qualquer outro estudante do mesmo nível para cursar a universidade ou realizar outras atividades que exijam esse nível de escolaridade. É um conceito atraente, especialmente para jovens que não aguentam a escola, e o programa teve uma rápida expansão desde que foi introduzido, na década de 1950. No seu auge, em 2001, mais de um milhão de jovens passou pelo teste, e quase um quinto dos novos "formandos" do ensino médio era na verdade detentor de um diploma GED (esse total é, no momento, de aproximadamente um sétimo).

---

* Embora o sistema educacional americano seja organizado de forma ligeiramente diferente, optou-se nesta edição por adotar termos aproximados do sistema brasileiro, a fim de facilitar a compreensão: ensino primário (*elementary school*), ensino fundamental (*middle school*) e ensino médio (*high school*). (N. da E.)

Heckman queria examinar com mais cuidado a ideia de que os jovens com GED estavam tão bem preparados para novos empreendimentos acadêmicos quanto os que concluíram o ensino médio. Analisou alguns importantes bancos de dados nacionais e constatou que, sob muitos aspectos relevantes, a premissa era válida. De acordo com os resultados apresentados nos testes de desempenho, muito próximos dos testes de QI, os detentores de GED se revelavam tão inteligentes quanto os que terminaram a escola. Mas, ao examinar o caminho que percorriam na educação superior, Heckman descobriu que os detentores de GED *nada tinham a ver* com as pessoas de ensino médio completo. Aos 22 anos, constatou Heckman, apenas 3% dos detentores de GED estavam matriculados em cursos universitários de quatro anos ou tinham obtido algum grau de ensino superior, em comparação com 46% das pessoas que terminaram o ensino médio.[6] Na verdade, o pesquisador descobriu que, levando-se em conta os mais variados tipos de resultados futuros — renda anual, índice de desemprego, índice de divórcio, uso de drogas ilícitas —, os detentores de GED são idênticos a pessoas de ensino médio incompleto, não obstante o fato de terem conquistado essa credencial extra, supostamente valiosa, e apesar de serem em média muito mais inteligentes que os que não concluíram o ensino médio.

Do ponto de vista das políticas públicas, era uma constatação importante, ainda que deprimente: a longo prazo, ao que parecia, o GED praticamente não tinha valor algum como forma de melhorar de vida. Na verdade, esse diploma podia até ter um efeito geral *negativo*, ao induzir os jovens a não concluir os estudos. Para Heckman, todavia, esses resultados também postulavam uma desconcertante charada intelectual. Como a maioria dos economistas, ele acreditava que a capacidade cognitiva era o fator determinante mais confiável da maneira como a vida de uma pessoa poderia se desenrolar. Mas agora ele descobria um grupo de pessoas — os detentores de GED — para as quais os bons resultados nos testes não pareciam ter qualquer efeito positivo.

O que estava faltando nessa equação, concluiu Heckman, eram os traços psicológicos que haviam permitido aos indivíduos de ensino médio completo terminar os estudos. Esses traços — tendência a persistir em

tarefas tediosas e muitas vezes sem recompensa aparente; capacidade de adiar a gratificação; tendência a seguir um plano — também se revelavam valiosos na universidade, no trabalho e na vida de maneira geral. Explicação de Heckman num de seus trabalhos: "Inadvertidamente, o GED transformou-se num teste que distingue os desistentes inteligentes, mas sem persistência nem disciplina, dos outros desistentes."[7] Os detentores de GED, escreveu ele, "são 'espertinhos' desprovidos da capacidade de pensar à frente, de persistir nas tarefas ou de se adaptar ao ambiente".

O que o estudo sobre o GED não proporcionou a Heckman foi qualquer indício de que seja possível ajudar as crianças a desenvolver as chamadas capacitações suaves. A busca por uma resposta para esta questão acabou por levá-lo, há quase uma década, a Ypsilanti, Michigan, velha cidade industrial a oeste de Detroit. Em meados da década de 1960, nos primeiros dias da Guerra contra a Pobreza (projeto de assistência social promovido pelo presidente americano Lyndon Johnson), um grupo de psicólogos infantis e pesquisadores da área de educação realizaram uma experiência na cidade, convidando pais de baixa renda e baixo QI nos bairros negros a matricular seus filhos de três e quatro anos no Perry Preschool. As crianças do estudo foram divididas aleatoriamente num grupo de tratamento e num grupo de controle. As crianças do grupo de tratamento foram matriculadas no Perry, com seu programa de alta qualidade em dois anos de pré-escola, e as crianças do grupo de controle foram entregues à própria sorte. E todas elas passaram a ser acompanhadas, não apenas por um ou dois anos, mas por décadas, num estudo prolongado que pretende acompanhá-las pelo resto da vida. Os participantes estão, a esta altura, na casa dos quarenta, o que significa que os pesquisadores puderam rastrear os efeitos da intervenção Perry em já avançada idade adulta.

O Projeto Perry Preschool ficou famoso nos círculos de ciências sociais, e Heckman havia esbarrado com ele muitas vezes antes em sua carreira. Em matéria de intervenção na primeira infância, a experiência sempre fora considerada um fracasso. As crianças do grupo de tratamento de fato se saíram significativamente melhor nos testes cognitivos enquanto frequentavam a pré-escola, e durante um ou dois anos depois, mas os benefícios não duravam e, pela altura do terceiro ano do ensino fundamen-

tal, os resultados dos testes de QI dessas mesmas crianças não eram melhores que os das crianças do grupo de controle. Mas, quando Heckman e outros pesquisadores examinavam os resultados de longo prazo do experimento, os dados pareciam mais promissores. Era verdade que as crianças do Perry não tinham se beneficiado de maneira duradoura em termos de QI. Mas *algo* importante de fato lhes havia acontecido na pré-escola, e, o que quer que fosse, seus efeitos positivos reverberavam por décadas. Em comparação com o grupo de controle, os alunos do Perry tinham maior probabilidade de concluir o ensino médio, de estar empregados aos 27 anos e de ganhar mais de 25 mil dólares por ano aos quarenta, e menos probabilidade de terem sido presos alguma vez ou passado algum tempo dependendo de assistência social.[8]

Heckman começou a se aprofundar na investigação do estudo Perry e descobriu que, nas décadas de 1960 e 1970, pesquisadores tinham reunido alguns dados nunca analisados sobre os estudantes: relatórios dos professores do ensino fundamental avaliando tanto as crianças do grupo de tratamento quanto as do grupo de controle em relação a "comportamento pessoal" e "desenvolvimento social".[9] No primeiro caso, tratava-se de identificar com que frequência cada aluno xingava, mentia, roubava, faltava ou chegava atrasado; no segundo, de avaliar o nível de curiosidade de cada aluno, assim como seu relacionamento com os colegas e professores. Heckman deu a esse conjunto o nome de *capacitações não cognitivas*, pois eram totalmente distintas do QI. E, depois de três anos de cuidadosa análise, ele e seus pesquisadores estavam em condições de afirmar que esses fatores não cognitivos, como curiosidade, autocontrole e fluidez social, eram responsáveis por nada menos que dois terços do total dos benefícios que o Perry proporcionava aos alunos.

Em outras palavras, o Projeto Perry Preschool funcionou de maneira totalmente diferente da esperada. Os bem-intencionados educadores que o lançaram na década de 1960 achavam que estavam criando um programa para elevar o nível de inteligência das crianças de baixa renda; como todo mundo, acreditavam que era a melhor maneira de ajudar as crianças pobres a progredir nos Estados Unidos. A primeira surpresa foi o fato de terem gerado um programa que, na verdade, a longo prazo

não contribuía muito para o QI, mas melhorava as capacitações sociais e o comportamento. A segunda surpresa foi que, de qualquer maneira, o programa ajudou: para as crianças de Ypsilanti, essas capacitações e os traços subjacentes que elas refletiam acabaram por se revelar realmente muito valiosos.

Nas investigações para este livro, passei muito tempo debatendo a questão do sucesso e das capacitações com uma série de economistas, psicólogos e neurocientistas, muitos dos quais conheciam James Heckman direta ou indiretamente. Para mim, contudo, o que realmente dava fundamento a sua pesquisa, o que a aproximava da vida e lhe conferia significado era um outro levantamento que eu fazia simultaneamente, em escolas públicas, clínicas pediátricas e lanchonetes, onde conversava com jovens que de alguma maneira personificavam e exemplificavam a complexa questão de saber quais crianças têm chances de sucesso, e como.

Um exemplo é o caso de Kewauna Lerma. Quando a conheci, no inverno de 2010, ela vivia no South Side de Chicago, perto do campus da Universidade de Chicago, onde Heckman passava seus dias. Kewauna nascera naquele bairro em condições de pobreza dezessete anos antes, a segunda filha de uma mãe que tivera a irmã mais velha de Kewauna ainda na adolescência. Kewauna teve uma infância de insegurança e instabilidade. Quando bebê, sua mãe mudou-se com a família para Mississipi e depois para Minnesota, para depois voltar a Chicago, enquanto entrava e saía de relacionamentos — e de problemas. Quando as coisas andavam mal, a família passava períodos em abrigos ou dormindo nos sofás de amigos. Às vezes a bisavó de Kewauna ficava com as crianças por algum tempo, para que a mãe tentasse resolver sozinha suas questões.

"Eu não tinha de fato uma *família*", disse-me Kewauna na primeira vez em que conversamos. Estávamos numa cafeteria no bairro de Kenwood. Era o duro inverno de Chicago, e as vidraças estavam embaçadas. Kewauna tem a pele morena, olhos grandes e compreensivos e cabelo liso e escuro, e se sentava bem ereta, aquecendo as mãos numa caneca de chocolate quente coberto por espuma. "Eu levava uma vida completamente desorganizada, sem pai, às vezes com minha avó. Era uma confusão total. Um horror."

Kewauna cresceu detestando a escola, contou-me. Nunca aprendeu a ler direito, e no ensino fundamental ficava cada vez mais atrasada ao longo dos anos, envolvendo-se em confusões, matando aula e respondendo aos professores. Ao chegar ao sexto ano, morando nas imediações de Minneapolis, já somava no meio do ano 72 advertências por mau comportamento, e assim foi rebaixada para a turma especial. Também detestou isso. Semanas antes do fim do ano, foi expulsa da escola por brigar.

Quando conheci Kewauna, há vários anos eu fazia reportagens sobre crianças que crescem na pobreza, e já tinha ouvido muitas histórias como a dela. Cada família infeliz será infeliz à sua maneira, mas, nas famílias que ficam presas na pobreza por gerações, os padrões podem ser terrivelmente repetitivos, num ciclo — que parece interminável — de pais ausentes ou negligentes, escolas inadequadas e decisões equivocadas. Eu sabia como costumavam terminar histórias como a de Kewauna. As meninas com esse histórico, por melhores que sejam suas intenções, em geral acabam abandonando a escola. Engravidam ainda na adolescência. Lutam então para criar uma família, mas em pouco tempo os próprios filhos começam também a descer a mesma ladeira para o fracasso.

Em algum momento, contudo, a vida de Kewauna deu uma guinada. Pouco antes do segundo ano do ensino médio, algumas semanas depois de ser presa pela primeira vez por discutir com um policial, sua mãe disse-lhe que queria ter uma conversa. Kewauna sabia que a coisa era séria, pois também estava presente sua bisavó, o único membro da família que ela respeitava. As duas a mandaram se sentar, e sua mãe disse uma das coisas mais difíceis que qualquer pai pode dizer: "Não quero que você acabe como eu." As três conversaram por horas, falando do passado e do futuro, trazendo à tona segredos havia muito enterrados. A mãe de Kewauna disse que conhecia o caminho que a filha estava percorrendo: também tinha sido expulsa da escola na adolescência; também tinha sido presa por enfrentar um policial. Mas o capítulo seguinte da história de Kewauna, segundo sua mãe, podia ser diferente. Ela podia evitar uma gravidez não desejada, ao contrário da mãe. Podia entrar para a faculdade, ao contrário da mãe. Podia ter uma carreira, ao contrário da mãe.

A mãe de Kewauna chorou durante praticamente toda a conversa, mas a menina não derramou uma só lágrima. Apenas ouvia. Não sabia direito

o que pensar. Não sabia se seria capaz de mudar, nem se o desejava. No entanto, ao voltar para a escola começou a prestar mais atenção nas aulas. No primeiro ano, tinha se envolvido com uma turma da pesada, garotas ligadas a gangues e rapazes metidos com drogas, e todos matando aula. Ela tratou de se afastar desses amigos, passando mais tempo sozinha, fazendo os deveres de casa e pensando no futuro. No fim do primeiro ano, sua média de notas foi medíocre: 7. No meio do segundo ano, já beirava 9.

Naquele mês de fevereiro, sua professora de inglês a estimulou a se matricular num programa intensivo de três anos de preparação para a universidade, que acabava de ser introduzido na escola. Kewauna inscreveu-se e foi aceita, e o apoio que recebeu nesse programa a estimulou a se esforçar ainda mais. Quando a conheci, ela estava no meio do último ano. Sua média ficava entre 9,5 e 10, e ela tentava decidir em quais universidades se inscreveria.

O que aconteceu então? Se você tivesse conhecido Kewauna no primeiro dia do segundo do ano, poderia muito bem pensar que ela praticamente não tinha chance de sucesso. Seu destino parecia selado. Mas alguma coisa nela mudou. Teria sido apenas uma conversa mais dura com a mãe? Bastava apenas isso? Fora acaso a influência positiva da bisavó? A intervenção da professora de inglês? Ou foi algo mais profundo no seu próprio caráter que a inclinou na direção da ideia do trabalho persistente e do sucesso, não obstante os obstáculos que ela enfrentara e os erros que cometera?

De que maneira nossas experiências da infância nos transformam no adulto que somos? Essa é uma das grandes questões humanas, tema de incontáveis romances, biografias e memórias, objeto de muitos séculos de tratados filosóficos e psicológicos. Esse processo — a experiência de crescer — pode parecer às vezes previsível e até mecânico, e outras vezes, arbitrário e caprichoso; todos conhecemos homens e mulheres adultos que parecem presos a um destino predeterminado pela própria infância, e também conhecemos pessoas que parecem, quase por milagre, ter transcendido um início difícil.

Até recentemente, contudo, não havia nenhuma tentativa séria de utilizar as ferramentas da ciência para desvendar os mistérios da infância, para retraçar, mediante experimentos e análises, as maneiras como as experiên-

cias dos primeiros anos de vida se ligam às consequências na idade adulta. Isso está mudando, graças ao empenho dessa nova geração de pesquisadores. A premissa por trás desse trabalho é simples, embora radical: ainda não conseguimos resolver esses problemas porque até agora procurávamos soluções nos lugares errados. Se quisermos melhorar as oportunidades das crianças em geral, e especialmente das crianças pobres, precisamos abordar a infância de outra maneira, reavaliar certas questões fundamentais a respeito da maneira como os pais afetam os filhos, como se desenvolvem as capacitações humanas e como se forma o caráter.

Em sua essência, este livro trata de uma ambiciosa campanha de longo alcance para resolver alguns dos mais difusos e penetrantes mistérios da vida: quem tem êxito e quem fracassa? Por que certas crianças desabrocham e florescem e outras se perdem? E o que podemos fazer para afastar determinada criança — ou toda uma geração — do fracasso e colocá-la no rumo do sucesso?

"Criar filhos bem-sucedidos não é questão de sorte. Existem ideias novas e poderosas que ajudam as crianças a se desenvolver, inovações que transformam escolas, lares e vidas. Este livro é um manual de instruções para todos nós."

—CHARLES DUHIGG, autor de *O poder do hábito*

"Os argumentos sólidos de Paul Tough demonstram que não são as notas altas a melhor garantia de sucesso, mas sim a determinação, a curiosidade e a persistência — e que essas qualidades podem ser ensinadas. Este livro é esclarecedor."

—*PEOPLE*

"*Como as crianças aprendem* é ambicioso e provocador, escrito com elegância e talento."

—*THE ECONOMIST*

ISBN 978-85-510-0211-7

9 788551 002117

www.intrinseca.com.br