



**CHOQUE
NA EDUCAÇÃO**

**COMO OS NOSSOS ERROS
ESTÃO A AFECTAR
OS NOSSOS FILHOS
E O QUE PODEMOS FAZER
PARA EDUCÁ-LOS MELHOR
PO BRONSON E ASHLEY MERRYMAN**

CAPÍTULO 1

A RAZÃO INVERSA DO ELOGIO

Sim, o seu filho é especial. Mas os mais recentes estudos indicam que se lhe disser isso vai estragá-lo. É um facto neurobiológico.

O que fazemos com um rapaz como Thomas?

Thomas (o seu nome do meio) é um aluno do quinto ano na muito competitiva Anderson School em Nova Iorque. Muito franzino, Thomas cortou recentemente o seu longo cabelo louro para ficar parecido com o novo James Bond (ele mostrou uma fotografia de Daniel Craig ao barbeiro). Ao contrário de Bond, o uniforme de Thomas é composto por calças de tropa e uma t-shirt estampada com uma fotografia de um dos seus ídolos: Frank Zappa. Thomas costuma passar o seu tempo com cinco amigos da Anderson School. São os “miúdos inteligentes”. Thomas é um deles e gosta de pertencer a este grupo.

Desde que começou a andar, Thomas ouve constantemente que é inteligente. Não apenas dos seus pais mas de qualquer adulto que encontra esta criança precoce. Quando concorreu à Anderson School para frequentar o infantário, a sua inteligência foi provada estatisticamente. A escola só é frequentada pelos melhores 1 por cento de todos os candidatos e é necessário efectuar um teste de QI¹. Thomas não ficou apenas nos melhores 1 por cento. Ele está nos melhores 1 por cento dos melhores 1 por cento.

Mas, à medida que Thomas foi avançando na escola, esta autoconsciência da sua inteligência nem sempre se reflectiu numa confiança destemida ao fazer o seu trabalho escolar. Na realidade, o pai de Thomas apercebeu-se de que estava a acontecer o oposto.

– O Thomas não queria fazer coisas onde não fosse bem-sucedido
– diz o pai. – Ele conseguia aprender algumas coisas muito rapida-

mente, mas quando isso não acontecia, desistia quase de imediato, concluindo que não era bom naquilo.

Sem pensar duas vezes, Thomas estava a dividir o mundo em dois – aquilo em que era naturalmente bom e aquilo em que isso não acontecia.

Por exemplo, nos primeiros anos, Thomas não era muito bom a soletrar, por isso não queria soletrar em voz alta. Quando Thomas se deparou com fracções pela primeira vez, não queria fazê-las. A maior barreira surgiu no terceiro ano. Devia aprender a escrever em letra cursiva, mas durante três semanas recusou-se sequer a tentar. Nessa altura, o professor já exigia que o trabalho de casa fosse feito em letra cursiva. Em vez de trabalhar para recuperar o tempo perdido, Thomas recusou-se simplesmente a escrever em letra cursiva. O pai de Thomas tentou falar com ele.

– Olha, lá por seres inteligente não quer dizer que não tenhas de te esforçar.

Finalmente Thomas acabou por dominar a escrita em letra cursiva, mas até lá foi preciso que o seu pai se esforçasse muito por convencê-lo.

Por que motivo é que esta criança, que está avaliada entre os melhores dos melhores, não confia na sua capacidade para ultrapassar os desafios normais da escola?

Thomas não está só. Durante algumas décadas, constatou-se que uma grande percentagem de todos os alunos sobredotados (aqueles cujas pontuações em testes de aptidão os colocam entre os 10 por cento melhores) subestima consideravelmente as suas próprias capacidades². As crianças que sentem esta incapacidade em si mesmas, passam a ter um menor grau de exigência e a esperar menos de si. Subestimam a importância do esforço e dão demasiada importância à ajuda que precisam dos pais.

Quando os pais elogiam a inteligência dos seus filhos, sentem que estão a contribuir para resolver este problema. Segundo um inquérito realizado pela Universidade de Columbia, 85 por cento dos pais americanos pensam que é importante dizer aos filhos que são inteligentes. Na zona de Nova Iorque e arredores, segundo um inquérito feito por mim (que reconheço não ser científico), o número aproxima-se

dos 100 por cento. *Todos* fazem isto normalmente. A expressão “És tão inteligente” parece sair naturalmente dos nossos lábios.

– Desde muito cedo e frequentemente – gabou-se uma mãe sobre a frequência dos seus elogios. Outro pai faz elogios “Sempre que posso”. Já ouvi falar de crianças que vão para a escola com frases de incentivo guardadas nas suas lancheiras e que – quando chegam a casa – têm tabelas de excelência afixadas nos frigoríficos. Os rapazes recebem cromos de basebol por lavarem os seus pratos depois do jantar e as raparigas recebem um tratamento de manicura por fazerem o trabalho de casa. Estas crianças são saturadas com mensagens que dizem que são ótimas – que *são* fantásticas, que têm um talento inato. Elas têm tudo o que precisam.

Presume-se que se uma criança acredita que é inteligente (após ouvir isso constantemente), não se intimidará com novos desafios académicos. O elogio constante deve funcionar como um anjo da guarda, assegurando que as crianças não desaproveitam os seus talentos.

Mas um corpo de pesquisa cada vez maior – e um novo estudo feito a partir das trincheiras do sistema de ensino público de Nova Iorque – indica com grande convicção que pode estar a acontecer precisamente o contrário. Dizer às crianças que são “inteligentes” não as impede de ter um desempenho fraco. Pelo contrário, pode ser a causa disso.

>>>

Apesar de Carol Dweck ter entrado recentemente no corpo docente da Universidade de Stanford, passou a maior parte da sua vida em Nova Iorque; cresceu em Brooklyn, estudou em Barnard College e ensinou na Universidade de Columbia durante décadas. Esta relutante nova californiana acabou de obter a sua primeira carta de condução – aos sessenta anos. Os seus colegas do corpo docente de Stanford brincam dizendo que em breve ela começará a vestir roupas de cores mais garridas, mas por agora Dweck mantém-se fiel ao preto nova-iorquino – botas de camurça pretas, saia preta e um elegante casaco preto. Esta indumentária combina bem com o seu cabelo e com as suas espessas

sobrancelhas pretas – uma das quais constantemente erguida, como que num permanente estado de incredulidade. Pequena como um pássaro, ela faz gestos elaborados com as mãos, como se segurasse uma ideia à sua frente, rodando-a fisicamente no espaço tridimensional. A cadência do seu discurso, no entanto, não é aquela cadência impaciente da maior parte dos nova-iorquinos. Ela fala como se estivesse a ler uma história de embalar, sublinhando suavemente os momentos dramáticos.

Nos últimos dez anos, Dweck e a sua equipa de Columbia estudaram o impacto de elogios em alunos de vinte escolas de Nova Iorque. O seu trabalho seminal – uma série de experiências com 400 alunos do quinto ano – é bastante claro. Antes destas experiências, considerava-se que o elogio da inteligência contribuía para aumentar a confiança das crianças. Mas Dweck suspeitou de que poderia haver um efeito adverso quando as crianças enfrentassem o insucesso ou sentissem dificuldades.

Dweck enviou quatro assistentes de pesquisa para salas de aula do quinto ano em Nova Iorque. Estas investigadoras levariam, uma a uma, as crianças da sala de aula para fazerem um teste de QI não verbal composto por uma série de *puzzles* – *puzzles* suficientemente fáceis para todas as crianças os fazerem facilmente. Após terminar o teste, as investigadoras diziam à criança qual a pontuação obtida e, em seguida, acrescentavam uma brevíssima frase a elogiá-la. Divididos aleatoriamente em dois grupos, alguns alunos eram elogiados pela sua *inteligência*. Diziam-lhes: “Deves ser inteligente nisto.” Outros eram elogiados pelo seu *esforço*: “Deves ter trabalhado muito.”

Porquê um elogio numa só frase?

– Queríamos perceber o nível de sensibilidade das crianças – explicou Dweck. – Suspeitávamos de que essa frase podia ser suficiente para haver um impacto.

Em seguida, os alunos puderam escolher o teste da segunda ronda. Um dos testes era mais difícil do que o primeiro, mas as investigadoras avisaram as crianças de que iriam aprender muito ao tentar resolver esses *puzzles*. A outra alternativa, explicou a equipa de Dweck, era um teste fácil, como o primeiro. Entre o grupo cujo esforço foi

elogiado, 90 por cento das crianças escolheram o conjunto de *puzzles mais difícil*. Entre o grupo cuja inteligência foi elogiada, a maior parte escolheu o teste *fácil*. As crianças “inteligentes” optaram pela via mais fácil.

Porque é que isto aconteceu? “Quando elogiamos a inteligência das crianças”, escreveu Dweck no resumo do seu estudo, “mostramos-lhes as regras do jogo: tens de parecer inteligente, não corras o risco de cometer erros”. E foi isso que os alunos do quinto ano fizeram. Optaram por parecer inteligentes e não correram o risco de fazer má figura.

Numa ronda posterior, nenhum dos alunos do quinto ano podia escolher. O teste era difícil, concebido para crianças dois anos à frente do seu nível de estudo. Como seria de esperar, todos reprovaram. Mas uma vez mais, os dois grupos de crianças, divididos aleatoriamente no início do estudo, reagiram de modo diferente. Aqueles cujo esforço foi elogiado no primeiro teste presumiram que simplesmente não se tinham concentrado o suficiente neste teste.

– Esforçaram-se imenso e experimentaram todas as soluções possíveis para os *puzzles* – lembrou Dweck. – Muitos comentaram, sem que ninguém lhes perguntasse, “Este é o meu teste favorito”.

Mas não foi isto que aconteceu com aqueles cuja inteligência foi elogiada. Sentiram que este fracasso provava que afinal não eram realmente inteligentes.

– Bastava olhar para eles para sentir a tensão. Estavam a suar e tinham um ar extremamente infeliz.

Após provocar artificialmente uma ronda condenada ao fracasso, as investigadoras de Dweck apresentaram uma ronda final de testes que eram tão fáceis como os da primeira ronda. Aqueles cujo esforço fora elogiado melhoraram consideravelmente os seus resultados iniciais – em aproximadamente 30 por cento. Aqueles cuja inteligência fora elogiada tiveram resultados piores do que na ronda inicial – em aproximadamente 20 por cento.

Dweck suspeitava de que o elogio podia ter um efeito adverso, mas até ela ficou surpreendida com a dimensão deste efeito.

– Ao destacar o esforço, damos às crianças uma variável que podem controlar – explica. – Passam a sentir que conseguem controlar o seu

êxito. Ao destacar a inteligência natural, retiramos o controlo às crianças, e não lhes oferecemos nenhuma boa receita para lidar com o fracasso.

Nas entrevistas posteriores de acompanhamento, Dweck descobriu que os que pensam que a inteligência inata é a chave do sucesso começam a dar menos importância ao esforço. As crianças pensam: *Sou inteligente; Não preciso de me esforçar*. Esse esforço passa a ter uma conotação negativa – é a prova pública de que os seus talentos naturais não são suficientes.

Ao repetir as suas experiências, Dweck constatou que este impacto do elogio no desempenho afectava crianças de todas as classes socio-económicas. Afectava rapazes e raparigas – em especial as raparigas mais inteligentes (eram as que ficavam mais destroçadas após um fracasso)³. Nem as crianças no ensino pré-primário estavam imunes a esta razão inversa do elogio.

>>>

Jill Abraham é uma mãe de três filhos que vive em Scarsdale e que pensa como as pessoas que consultei no meu inquérito informal. Falei-lhe da pesquisa de Dweck sobre o elogio, e ela simplesmente não estava interessada em testes de curta duração sem um acompanhamento de longo prazo. Abraham está entre os 85 por cento que pensam que é importante elogiar a inteligência dos seus filhos.

Jill explica que a sua família vive numa comunidade muito competitiva – uma competição já muito instalada quando os bebés têm um ano e meio de idade e são entrevistados para a creche.

– As crianças que não acreditam verdadeiramente nas suas capacidades são enxovalhadas – tanto no recreio como na própria sala de aula.

Assim, Jill quer contribuir para que as suas crianças acreditem muito nas suas capacidades inatas. Ela elogia-as sempre que pode.

– Não quero saber o que os peritos dizem – diz num tom de desafio.
– Isto é a minha vida.

Jill não foi a única a manifestar algum desdém por estes supostos “peritos”. O consenso foi que experiências de curta duração num

ambiente controlado não se comparam à sabedoria acumulada pelos pais no seu quotidiano diário.

Mesmo aqueles que aceitam a nova pesquisa do elogio têm dificuldades em aplicá-la. Sue Needleman é mãe de dois filhos e é também professora do ensino primário com onze anos de experiência. No ano passado, foi professora da quarta classe na Ridge Ranch Elementary em Paramus, New Jersey. Nunca ouviu falar de Carol Dweck, mas os elementos essenciais da pesquisa de Dweck chegaram à sua escola e Needleman aprendeu a dizer: “Gosto que continues a esforçar-te.” Ela tenta fazer elogios específicos, e não gerais, para uma criança saber exatamente o que fez para merecer o elogio (e desse modo receber mais elogios). Ela diz ocasionalmente a uma criança: “És bom a matemática”, mas nunca lhe dirá que é mau a matemática.

Mas isso é na escola, como professora. Em casa, é difícil mudar velhos hábitos. A sua filha de oito anos e o seu filho de cinco são realmente inteligentes, e por vezes ela dá por si a dizer:

– És fantástico. Conseguiste. És inteligente.

Quando insisto nesta questão, Needleman diz que aquilo que os estudos académicos indicam lhe parece muitas vezes artificial.

– Quando leio os diálogos-modelo, a primeira coisa que penso é: *Por favor. Que piroso.*

Os professores da Life Sciences Secondary School em East Harlem não têm estes problemas, uma vez que já viram as teorias de Dweck aplicadas aos seus alunos do segundo ciclo do ensino básico. Dweck e a sua discípula, Lisa Blackwell, publicaram um relatório na revista científica *Child Development* sobre o efeito de uma intervenção que durou um semestre e que visava melhorar as notas de matemática dos alunos.

A Life Sciences é uma escola especial, especializada na área das ciências da saúde, que tem altas aspirações, mas cujos 700 alunos vêm predominantemente de minorias e têm um baixo desempenho. Blackwell dividiu as suas crianças em dois grupos para um *workshop* composto por oito sessões. Ensinou competências de estudo ao grupo de controlo e, aos restantes, competências de estudo e um módulo especial sobre como a inteligência não é inata. Estes alunos revezaram-se

a ler um estudo sobre a capacidade do cérebro, quando desafiado, para desenvolver novos neurónios. Viram diapositivos do cérebro e representaram *sketches* humorísticos.

– Enquanto lhes ensinava estas ideias – referiu Blackwell – ouvia os alunos gozarem e chamarem “burro” ou “estúpido” uns aos outros.

Depois de o módulo terminar, Blackwell acompanhou as notas destes alunos para ver se tinha tido algum impacto.

Não demorou muito. Os professores – que não sabiam quais os alunos que tinham sido colocados em cada *workshop* – conseguiam identificar os alunos a quem tinha sido ensinado que é possível desenvolver a sua inteligência. Eles melhoraram os seus hábitos de estudo e notas. Num único semestre, Blackwell inverteu uma tendência de longa data de queda nas notas de matemática.

A única diferença entre o grupo de controlo e o grupo de teste foram duas aulas, num total de 50 minutos durante os quais em vez de se ensinar matemática se ensinou uma única ideia: que o cérebro é um músculo. Quanto mais exercitado for, mais inteligente fica. Isso bastou para melhorar as notas de matemática destes alunos.

– São resultados muito convincentes – afirma a Dra. Geraldine Downey de Columbia, uma especialista na sensibilidade das crianças à rejeição. – Mostram como podemos pegar numa teoria específica e formular um programa escolar que funcione.

A Dra. Mahzarin Banaji, uma psicóloga social de Harvard especializada em estereotipagem, disse-me:

– Carol Dweck é simplesmente genial. Espero que o seu trabalho seja levado a sério. As pessoas ficam assustadas quando vêem estes resultados.

Após a publicação de *The Psychology of Self-Esteem* em 1969, onde Nathaniel Branden considerava que a auto-estima era a qualidade mais importante de uma pessoa, a convicção de que devemos fazer o que for possível para termos uma boa auto-estima transformou-se num movimento com grandes repercussões na sociedade.

Em 1984, a legislatura da Califórnia já havia criado um grupo de acção oficial dedicado à auto-estima, acreditando que ao melhorar a auto-estima dos cidadãos contribuiria para inúmeras outras

melhorias, desde uma menor dependência na segurança social até à diminuição da gravidez juvenil. Estes argumentos transformaram a auto-estima num movimento imparável, em especial em relação às crianças. Tudo o que pudesse afectar negativamente a auto-estima das crianças era eliminado. As competições começaram a ser vistas negativamente. Os treinadores de futebol deixaram de contar os golos e começaram a dar troféus a todos. Os professores deixaram de usar lápis vermelhos. As críticas foram substituídas por elogios ubíquos e mesmo imerecidos. (Existe inclusivamente um distrito escolar em Massachusetts onde as crianças “saltam à corda” na aula de ginástica sem uma corda – para evitar o embaraço de tropeçarem.)

O trabalho de Dweck e Blackwell faz parte de um desafio académico mais abrangente a uma das principais bases de sustentação do movimento da auto-estima: que o elogio, a auto-estima e o desempenho sobem e descem em conjunto. Entre 1970 e 2000, foram escritos mais de 15.000 artigos académicos sobre a auto-estima e a sua relação com tudo – desde as relações sexuais até ao sucesso profissional. Mas os resultados foram frequentemente contraditórios ou inconclusivos. Assim, em 2003 a Association for Psychological Science pediu ao Dr. Roy Baumeister, na altura um dos principais defensores da auto-estima, para rever toda esta bibliografia. A sua equipa concluiu que a pesquisa sobre a auto-estima estava contaminada por ciência deficiente. A maior parte destes 15.000 estudos pedia às pessoas para avaliarem a sua auto-estima e, em seguida, pedia-lhes para avaliarem a sua própria inteligência, sucesso profissional, competência em relacionamentos, etc. Estes relatórios de auto-avaliação são extremamente falíveis, pois as pessoas que têm uma elevada auto-estima têm igualmente uma percepção exagerada das suas capacidades. Apenas 200 destes estudos avaliaram a auto-estima e as suas consequências de uma forma cientificamente correcta.

Após rever esses 200 estudos, Baumeister concluiu que ter uma elevada auto-estima não melhorava as notas nem o sucesso profissional. Nem sequer reduzia o consumo de álcool. E muito menos contribuía

para uma diminuição de qualquer tipo de violência. (As pessoas extremamente agressivas e violentas têm até uma elevada opinião de si mesmas, o que acaba com a teoria de que as pessoas são agressivas para combater a sua reduzida auto-estima.)

Na altura, Baumeister afirmou publicamente que as suas descobertas foram “a maior desilusão da minha carreira”.

Agora ele está no mesmo lado da contenda que Dweck e o seu trabalho avança numa direcção idêntica. Publicou recentemente um artigo que mostra que, no caso dos alunos universitários em vias de reprovar a uma disciplina, o elogio que visa aumentar a sua auto-estima faz com que as suas notas piorem ainda mais. Baumeister acredita agora que a auto-estima continua a ser atractiva por causa, em grande medida, do orgulho que os pais têm com os feitos dos seus filhos: é tão forte que “quando elogiam os seus filhos, é quase como se estivessem a elogiar-se a si próprios”.

>>>

Em geral, a bibliografia sobre o elogio mostra que pode ser algo eficaz – uma força positiva e motivadora. Num estudo, os investigadores da Universidade de Notre Dame testaram a eficácia do elogio numa equipa universitária de hóquei perdedora. A experiência resultou: a equipa chegou à fase de *play-off*. Mas os elogios não são todos iguais – e, como Dweck demonstrou, os efeitos do elogio podem ser muito diferentes, consoante o elogio dado. Os investigadores descobriram que, para ser eficaz, o elogio tem de ser específico. (Elogiavam, muito especificamente, a frequência com que os jogadores de hóquei marcavam eficazmente um adversário.)⁴

A sinceridade do elogio também é fundamental. Segundo Dweck, o maior erro que os pais cometem é pensar que os alunos não são suficientemente sofisticados para perceber e sentir as nossas verdadeiras intenções. Tal como nós conseguimos perceber o verdadeiro significado de um falso elogio ou de uma desculpa esfarrapada, as crianças também percebem se existem segundas intenções nos elo-

gios que recebem. Só as crianças mais novas – com menos de sete anos – aceitam o elogio sem o questionar: as crianças mais velhas são tão desconfiadas quanto os adultos.

O psicólogo Wulf-Uwe Meyer, um pioneiro no campo, realizou uma série de estudos onde as crianças viam outros alunos ser elogiados. Segundo as descobertas de Meyer, aos doze anos, as crianças já acreditam que o facto de serem elogiadas pelo professor não é indicativo de que fizeram algo de bom – pelo contrário, indica que não têm conhecimentos suficientes e que o professor sente que precisam de mais encorajamento. Já identificaram esse padrão: as crianças que começam a atrasar-se recebem elogios sem fim. Os jovens, descobriu Meyer, menosprezam os elogios ao ponto de considerarem que as críticas de um professor – e não os elogios – é que realmente demonstram que este acredita nas capacidades de um aluno.

Segundo o cientista cognitivo Daniel T. Willingham, um professor que elogia uma criança pode estar a passar-lhe inadvertidamente a mensagem de que atingiu os limites da sua capacidade inata, enquanto um professor que critica um aluno transmite a mensagem de que ele pode melhorar ainda mais o seu desempenho.

A professora de psiquiatria da Universidade de Nova Iorque, Judith Brook, explica que é uma questão de credibilidade.

– O elogio é importante, mas não o elogio gratuito – afirma. – Tem de estar fundamentado em algo real – numa competência ou talento que tenham. Assim que as crianças ouvirem elogios que sintam serem imerecidos, começam a ignorar não só os elogios gratuitos, como também os elogios sinceros.

Demasiados elogios também deformam a motivação das crianças; elas passam a fazer apenas as coisas que lhes possam valer um elogio, perdendo de vista o prazer intrínseco. Investigadores académicos de Reed College e de Stanford reavaliaram mais de 150 estudos sobre o elogio. A sua meta-análise verificou que os alunos elogiados passam a evitar correr riscos e a sentir-se menos autónomos. Os investigadores encontraram correlações sucessivas entre elogios frequentes e “uma menor persistência na execução de tarefas, uma maior necessidade de estabelecer contacto visual com o professor e uma inflexão

no discurso para apresentar as respostas sob a forma de perguntas”. Quando chegam à universidade, os alunos muito elogiados desistem frequentemente de disciplinas quando estão em risco de receber notas medíocres e têm dificuldades em escolher uma *major* – têm medo de se comprometer com algo porque têm medo de falhar.

Um professor de inglês numa escola secundária suburbana de New Jersey disse-me que consegue identificar os alunos que são demasiado elogiados em casa. Os seus pais *pensam* que só os estão a apoiar, mas os alunos pressentem as elevadas expectativas dos pais e sentem tanta pressão que não conseguem concentrar-se no que têm de estudar, apenas na nota que vão receber.

– Uma mãe disse-me: “Está a destruir a auto-estima do meu filho”, porque lhe dei um 13. Eu disse-lhe: “O seu filho consegue fazer melhor”. Não estou ali para que se *sintam* melhores. Estou ali para os *tornar* melhores.

Apesar de podermos pensar que, quando crescem, as crianças demasiado elogiadas se transformam em adultos moles e desmotivados, os investigadores estão a relatar precisamente o contrário. Dweck e outros investigadores descobriram que as crianças muito elogiadas ficam mais competitivas e interessadas em destruir os outros. A preservação da sua imagem passa a ser a sua principal preocupação. Uma série de estudos muito alarmantes – uma vez mais realizados por Dweck – demonstra isto.

Num estudo, os alunos recebem dois testes sob a forma de *puzzles*. Entre o primeiro e o segundo, podem optar entre aprender uma nova estratégia para resolver *puzzles* para o segundo teste ou descobrir qual a sua posição entre os restantes alunos que fizeram o primeiro teste: só têm tempo suficiente para uma destas alternativas. Os alunos cuja inteligência é elogiada optam por descobrir qual a sua posição na turma, em vez de usar o tempo para se preparar.

Noutro estudo, os alunos recebem uma ficha de auto-avaliação para preencher e são informados de que estes formulários serão enviados por correio para os alunos de outra escola – eles nunca vão conhecer esses alunos e não sabem os seus nomes. Entre as crianças cuja inteligência é elogiada, 40 por cento mentem e dizem que

têm notas melhores. Entre as crianças cujo esforço é elogiado, poucas mentem.

Quando os alunos entram no segundo ciclo do ensino básico, alguns que tinham tido um bom desempenho no ensino primário sentem dificuldades no ambiente mais vasto e exigente. Aqueles que associavam o seu anterior sucesso a uma capacidade inata concluem que afinal sempre foram burros. As suas notas nunca melhoram porque a provável chave para essa melhoria – um maior esforço – é para eles apenas mais uma prova do seu fracasso. Em entrevistas, muitos confessam que “pensariam seriamente em copiar”.

Os alunos começam a copiar porque não desenvolveram uma estratégia para lidar com o fracasso. O problema acentua-se quando um pai ignora os fracassos de uma criança e insiste que ela vai melhorar da próxima vez. Jennifer Crocker, uma investigadora de Michigan, estuda precisamente esta situação e explica que a criança pode começar a acreditar que o fracasso é algo tão terrível que a família não consegue sequer admiti-lo. Uma criança que não pode discutir os erros que faz não consegue aprender com eles.

Ignorar o fracasso e focar apenas os aspectos positivos não é a norma em todo o mundo. Uma jovem investigadora da Universidade de Illinois, Florrie Ng, reproduziu o paradigma de Dweck com alunos do quinto ano do Illinois e também de Hong Kong. Ng adicionou uma dimensão interessante à experiência. Em vez de as crianças realizarem os testes simples de QI na sua escola, as mães das crianças levavam-nas aos escritórios da equipa de investigação no *campus* universitário (em Champaign-Urbana e na Universidade de Hong Kong). Enquanto as mães estavam na sala de espera, metade das crianças eram escolhidas aleatoriamente para fazer um teste realmente muito difícil, onde conseguiam acertar apenas em aproximadamente metade das perguntas – o que produzia a sensação de fracasso. Nessa altura, as crianças tiveram um intervalo de cinco minutos antes do segundo teste, durante o qual as mães puderam entrar na sala de teste para falar com os seus filhos. À entrada, cada mãe é informada sobre a pontuação do seu filho e é-lhe também contada uma mentira – que esta pontuação é um resultado

abaixo da média. Câmaras ocultas gravaram a posterior interação de cinco minutos entre mãe e filho.

As mães americanas evitaram cuidadosamente fazer comentários negativos. Permaneceram razoavelmente animadas e com uma atitude positiva com os seus filhos. A maior parte do tempo foi utilizada para falar sobre algo diferente do teste em questão, como o que poderiam fazer para o jantar. Mas as crianças chinesas tiveram de ouvir algo do género: “Não te concentraste a fazer isto” e “Vamos ver o teu teste”. Grande parte do intervalo foi utilizado para discutir o teste e a sua importância.

Após o intervalo, as pontuações das crianças chinesas no segundo teste subiram em 33 por cento, mais do dobro do aumento das pontuações das crianças americanas.

A contrapartida aqui parece ser que as mães chinesas foram cruéis – mas este estereótipo pode não reflectir a forma como os pais modernos educam os seus filhos em Hong Kong. Nem foi bem o que Ng viu nas cassetes de vídeo. Apesar de as suas palavras serem firmes, as mães chinesas sorriam e abraçavam tanto os seus filhos como as mães americanas (e a probabilidade de franzirem o sobrolho ou de levantarem a voz era igualmente reduzida).

>>>

O meu filho Luke está no infantário. Ele parece ser extraordinariamente sensível ao possível julgamento dos seus pares. Luke justifica isto, dizendo “Sou tímido”, mas ele não é realmente tímido. Não tem medo de cidades estranhas nem de falar com estranhos, e já cantou em frente de grandes audiências. Pelo contrário, acho que ele é orgulhoso e inseguro. A sua escola tem uniformes simples (t-shirt e calças azul-marinho) e ele fica muito contente por não poderem gozar com as roupas que veste, “porque estariam a gozar com eles próprios também”.

Após ler a pesquisa de Carol Dweck, comecei a mudar a forma como o elogiava, mas não totalmente. Imagino que a minha hesitação se deva ao facto de a mentalidade que Dweck pretende que os alunos tenham

–uma crença firme em que a forma de superar o fracasso é trabalhar mais – parecer um enorme cliché: tenta, tenta outra vez.

Mas a capacidade para lidar repetidamente com o fracasso através de um esforço redobrado – em vez de desistir simplesmente – é uma característica muito estudada na psicologia. As pessoas que têm esta característica – a persistência – conseguem recuperar bem de um fracasso e manter a sua motivação durante períodos prolongados de recompensa adiada. Ao mergulhar nesta pesquisa, aprendi que a persistência é na realidade algo mais do que um acto consciente da vontade; é também uma resposta inconsciente, controlada por um circuito do cérebro. O Dr. Robert Cloninger da Universidade de Washington em St. Louis localizou esta rede neuronal⁵ que percorre o córtex pré-frontal e o estriado ventral. Este circuito monitoriza o centro de recompensa do cérebro e, tal como um interruptor, intervém quando não existe uma recompensa imediata. Quando é accionado, diz ao resto do cérebro: “Continua a tentar. Há dopa [a recompensa química do cérebro para o sucesso] no horizonte.” Ao fazer ressonâncias magnéticas a pessoas, Cloninger conseguia ver este interruptor ser accionado frequentemente em algumas pessoas. Noutras, quase nunca era accionado.

O que faz com que algumas pessoas estejam equipadas com um circuito activo?

Cloninger treinou ratazanas e ratos em labirintos para serem persistentes, tendo o cuidado de *não* os recompensar quando chegam ao fim. “A chave é um reforço intermitente”, afirma Cloninger. O cérebro tem de aprender que é possível ultrapassar períodos frustrantes com trabalho. “Uma pessoa que cresce a receber demasiadas recompensas não será persistente, porque vai desistir assim que as recompensas desaparecerem.”

Isso convenceu-me. Pensava que “viciado em elogios” era apenas uma expressão – mas subitamente senti que podia estar a configurar o cérebro do meu filho para ter uma necessidade química real de receber recompensas constantes.

Qual seria a consequência de deixarmos de elogiar tantas vezes os nossos filhos? Bem, se eu sou um exemplo, existem fases de abstinência,

todas elas subtis. Na primeira fase, cedi quando estava acompanhado por outros pais que elogiavam os seus filhos. Não queria que Luke se sentisse ignorado. Senti-me como um antigo alcoólico que continua a beber socialmente. Transformei-me num Elogiador Social.

Depois, tentei usar o tipo de elogios específicos que Dweck recomenda. Elogiava Luke, mas tentava elogiar o seu “processo”. É mais fácil dizer isto do que fazê-lo. Quais são os processos activos na cabeça de uma criança de cinco anos? Parecia-me que 80 por cento do seu cérebro estava ocupado a criar histórias elaboradas para os seus bonecos de acção.

Mas todas as noites tem de fazer o trabalho de casa de matemática e deve ler um livro de fonética em voz alta. Cada uma destas tarefas demora aproximadamente cinco minutos se se concentrar, mas ele distrai-se facilmente. Portanto elogiei-o quando se concentrava sem pedir para fazer um intervalo. Se ele ouvia as instruções com atenção, eu elogiava isso. Depois dos jogos de futebol dele, elogiava-o por olhar antes de passar, em vez de dizer simplesmente: “Jogaste muito bem.” E se ele se esforçava muito para recuperar a bola, eu elogiava esse esforço.

Tal como a pesquisa prometia, este elogio focado ajudou-o a perceber as estratégias que poderia aplicar no dia seguinte. A óbvia eficácia desta nova forma de elogio foi impressionante.

Na verdade, enquanto o meu filho reagia muito bem ao novo regime de elogios, era eu que sofria. Percebi que eu era o grande viciado em elogios da família. Ao elogiá-lo por uma competência ou tarefa específica, sentia que estava a ignorar e a não dar valor a outras coisas. Apercebi-me de que aquele elogio universal “És fantástico –, estou orgulhoso de ti”, que costumava usar, era uma forma de expressar o meu amor incondicional.

O elogio transformou-se numa espécie de panaceia das ansiedades dos pais modernos. Longe das vidas dos nossos filhos entre o pequeno-almoço e o jantar, queremos que eles ouçam as coisas que não lhes podemos dizer durante o dia – *Estamos do teu lado, estamos aqui para ti, acreditamos em ti.*

Finalmente, quando já estava na última fase de abstinência do elogio, apercebi-me de que ao não dizer ao meu filho que ele era inteligente

o obrigava a tirar as suas próprias conclusões acerca da sua inteligência. Elogiá-lo é como dar-lhe a resposta a um trabalho de casa demasiado cedo – priva-o da oportunidade de ser ele próprio a resolver o problema.

Mas e se ele tirar a conclusão errada?

Posso mesmo deixá-lo fazer isto, com a sua idade?

Continuo a ser um pai ansioso. Esta manhã, testei-o a caminho da escola: “Diz-me lá outra vez o que acontece ao teu cérebro quando começa a pensar em algo difícil?”

“Fica maior, como um músculo”, respondeu ele, sabendo já a resposta para uma problema que tinha resolvido anteriormente.

