Educação, Ensino e Aprendizagem

Irene Estevão de Oliveira *

1. A educação Como Processo. 2 Vida e Educação. 3. O ensino. 4. A Evolução dos Conceitos de Ensino. 5. A Aprendizagem. 6. Princípios que Devem Orientar o Professor Para Obter Autêntica Aprendizagem.

1. A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO

Para o educador é muito importante definir claramente *Educação* e *Ensino,* distinguindo com precisão tais conceitos, pois nem sempre através do ensino se educa, assim como não é apenas através do ensino que se educa.

A Educação, como sabemos, é uma palavra que corresponde tanto ao *processo* de educar quanto ao *resultado* dêsse processo. Enfocar-se a educação como *resultado* é analisar *os fins do processo educativo.* Êste assunto já foi por nós tratado em artigo anterior, cabendo-nos agora encará-lo de outro ângulo, ou seja, daquele em que se situa a Educação como um *processo,* como um esfôrço, deliberação ou não, de modificar, para melhor, o educando.

Em *dois planos* processa-se a educação. No *plano social,* a educação é um processo contínuo e universal, através do qual as gerações adultas transmitem às novas gerações o patrimônio cultural

* Ex-Irene Mello Carvalho. Diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas; Professôra de Didática da Faculdade de Educação e Diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

do grupo, visando à preservação, à continuidade e também à renovação e ao enriquecimento dessa mesma cultura. Sem êste processo, o grupo não sobreviveria nem a cultura criaria novas formas, mais ajustadas e mais perfeitas, de atender às necessidades humanas. Como *processo individual,* não é tão clara sua natureza. Se há acôrdo quanto ao *papel social da educação,* o mesmo não ocorre quanto a êsse processo, no *plano psicológico individual.*

Para uns, educar é *desenvolver o inato;* é favorecer a atualização das potencialidades contidas no jovem ser submetido ao processo educativo. É *conduzir para fora* (*ex-ducere*) as tendências e as aptidões. Quando a Psicologia supunha que a mente humana fôsse um mosaico de podêres ou *faculdades* autônomas, esta tendência interpretativa aparecia sob a forma verbal de *treino das faculdades.* Mais tarde, tentou-se conceituar a educação, no plano individual, como um processo de reconstrução da *experiência.* Aqui, adiciona-se ao cabedal inato o impacto do meio exterior. Os estímulos fornecidos por êsse meio seriam reelaborados pelo indivíduo, consoante a natureza e a modalidade dos impulsos, das tendências, das necessidades e das capacidades pessoais — inatas ou adquiridas — de cada educando. Por fim, chegou-se a uma conceituação mais precisa e mais abrangente. O processo educativo deve visar ao *desenvolvimento de tôda a personalidade,* tomada a palavra *personalidade* como a síntese de quatro aspectos básicos: a *constituição,* o *temperamento,* o *caráter* e a *inteligência.* Compreende, portanto: a) o aprimoramento físico; b) a reorientação das tendências e dos impulsos inatos, relacionados com a fórmula temperamental de cada indivíduo; c) a estruturação do caráter, entendido em seu sentido psicológico e não apenas em seu aspecto moral, isto é, correspondendo à totalidade das reações típicas pessoais, que surgiram e se fixaram como fruto das experiências vividas e interiorizadas; d) o desenvolvimento intelectual, mediante a apresentação de estímulos selecionados que proporcionem o melhor rendimento ao tipo e ao grau de inteligência com que se foi dotado.

2. VIDA E EDUCAÇÃO

Até o Renascimento, na civilização ocidental cristã, a prática educativa norteava-se pelo ideal da vida extraterrena. O homem, pelo pecado original, perdera o paraíso. Precisava reconquistá-lo pela

renúncia, pelo sacrifício, pelo sofrimento... Esta vida era o vestíbulo de outra vida, era um *vale de lágrimas* que deveria ser suportado com estoicismo e conformismo, e a educação deveria prepará-lo para a conquista da vida eterna. Depois, a educação passa a ser encarada com um noviciado para a vida, para *esta* vida. O ideal era uma educação que preparasse o estudante para o presente e para a realidade que existia fora dos muros escolares. Posteriormente, alertados os educadores para a *civilização em mudança* de nossos dias, procurou-se trazer a realidade atual para a própria escola e criar formas de preparar o jovem para as transformações que o mundo estava sofrendo e que se iriam acentuar no futuro. Seguiu-se, então, a seguinte linha evolutiva: preparação para *outra* vida; preparação para *esta* vida; preparação para uma *civilização em mudança*. Aí cunharam-se os *slogans*: "educar não é preparar para a vida"; "educação é vida". Ambos, a nosso ver, são parcialmente certos e parcialmente errados, porque exageram uma determinada diretriz. A educação não visa *apenas* preparar para a vida, mas precisa *também* preparar para a vida. Precisa dar às novas gerações os meios — os conhecimentos, as técnicas, as atitudes — que as habilitarão a enfrentar suas responsabilidades como chefes de família, como cidadãos, como profissionais, como *socii*, em um contexto social não estático, mas que também não é totalmente nôvo nem totalmente diferente do momento atual. Por outro lado, *educação* não é sinônimo de vida. Esta nos fornece tôda uma gama de experiências: das mais positivas às mais negativas. Umas favorecem o desenvolvimento de nossa personalidade e nosso ajustamento aos meios físico, social e cultural. Outras, ao contrário, prejudicam aquêle desenvolvimento ou aquêle ajustamento. Umas são, portanto, *educativas*, e outras, *deseducativas*. É claro que, a longo prazo, uma experiência negativa pode ser reelaborada pela pessoa e transformar-se em uma conquista positiva. Muitos tiram proveitosas lições de seus erros ou capitalizam positivamente suas frustrações. Isto, porém, não é a regra. Um amontoado de erros e um rosário de frustrações raramente constroem uma harmônica personalidade e dificilmente geram atitudes ajustadas, construtivas e criativas. Educação é *parte* da vida, não é a *própria* vida; é vida em seu sentido *seletivo, positivo, educativo*...

3. O ENSINO

Através do viver nos educamos. O meio exterior nos vai fornecendo, dia a dia, situações-estímulo que, por nós percebidas, apercebidas e reelaboradas, vão paulatinamente alterando, para melhor, nossas idéias, nossos sentimentos e nossos atos. Infelizmente, também, êsse mesmo ambiente pode apresentar-nos situações-estímulo negativas, que se transformam, dentro de nós, em experiências deseducativas, levando-nos a formular falsas idéias, estruturando preconceitos, impulsionando-nos a agir de forma pouco construtiva — ou mesmo destrutiva — ou, ainda, gerando, em nossa sensibilidade, sentimentos e emoções que prejudicam o desenvolvimento harmônico de nosso ser ou nosso eficiente ajustamento aos meios físico, social e cultural. Essas experiências, educativas ou não, podem provir de pessoas as mais diversas e de situações as mais variadas. Uma conversa, um livro, um filme, uma peça teatral, uma notícia na imprensa, uma carta, um telefonema, um programa de televisão podem ter êsse poder de nos afetar, de nos modificar. Como, porém, o meio social deseja que aprendamos certas idéias, que dominemos certas técnicas e que estruturemos certas atitudes para bem desempenharmos nossos papéis nos diversos grupos a que pertencemos — grupos familiar, profissional, religioso, político, etc. — surge então o *ensino,* ou seja, o esfôrço educativo deliberado, consciente, sistematizado... É tradicional, assim, distinguir-se *educação sistemática* de *educação assistemática,* sendo o *ensino* relacionado com a primeira categoria, ou seja, a das experiências adquiridas *sistemàticamente.*

Contràriamente à educação — que tem sempre caráter positivo, o ensino pode referir-se a experiências *positivas* ou *negativas.* Tanto se pode ensinar a ser bom filho, a ser um competente profissional, a ser um fiel cumpridor de seus deveres religiosos, a ser um cidadão consciente de seus deveres e direitos, como se pode, através do ensino, preparar-se um hábil falsário, um eficiente trapaceiro, um excelente batedor de carteiras, e assim por diante. Às vêzes, até, a intenção de quem ensina é boa, mas sua ineficiência técnica pode provocar uma aprendizagem errônea. Quanto professor ensina mal, embora com a melhor das intenções! Ao invés de ensinar a raciocinar, ensina sòmente fórmulas verbais, destituídas de significado

para o aprendiz, que apenas logra memorizar aquelas expressões, sem alcançar sua essência e seu sentido. Tenta ensinar uma determinada técnica, mas a ensina com falhas que irão prejudicar seu rendimento futuro. Procura formar certas atitudes, mas sua inabilidade pode gerar atitudes diametralmente opostas.

4. EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE ENSINO

Se perguntarmos ao leigo o que entende por ensino, ouviremos fatalmente a resposta: "ensinar é transmitir conhecimentos". Essa idéia de que conhecimentos podem ser *transmitidos* implica outra idéia: a de que quem aprende representa, no processo, um papel passivo, de simples receptáculo, ou seja, a de que a mente humana é uma fôlha em branco, na qual podemos *gravar* o que desejamos (esta concepção aliás está implícita na etimologia da palavra ensinar, que provém da expressão *in signare*).

Quando os trabalhos dos fisiologistas no campo dos reflexos condicionados foram divulgados, os educadores consideraram o ensino como a técnica capaz de formar uma série de condicionamentos, uma cadeia de reflexos condicionados. Daí a expressão: "ensinar é formar hábitos".

Por fim, chegou-se ao verdadeiro conceito de ensino, que passou a ser definido como a *arte* ou a *técnica* de dirigir a aprendizagem. Surgiu, então, a definição: "ensinar é dirigir tècnicamente a aprendizagem". Esta posição, admitida por todos os que se dedicam aos estudos pedagógicos, salienta que o processo de ensinar tem como corolário obrigatório o processo de aprender. Se *ensinamos* e o aluno não aprendeu, não houve realmente ensino. Seguimos uma via errada, e não conseguimos colhêr o fruto de nosso trabalho. Não adianta então repetirmos o que fizemos. Necessitamos encontrar outro caminho; precisamos reformular nossa técnica, utilizar outros meios . . .

A *técnica,* sendo *ciência aplicada,* nos diz que para ensinar é necessário conhecer as Ciências da Educação e saber empregar suas conclusões no momento oportuno e nas condições adequadas. Mas sendo o ensino uma tarefa complexa e cheia de *nuances,* profun-

damente dependente da natureza da matéria a ensinar e, sobretudo, altamente subordinada às peculiaridades pessoais do aprendiz, êle é também uma *arte,* pois exige inspiração e alta criatividade. Cada aula, cada sessão de estudo, cada tarefa que se propõe ao aluno deve ter êsse toque artístico, essa inspiração criadora para, de fato, realizar o ideal estético e criativo de uma autêntica obra de arte.

A Didática tem como objeto central a *técnica de ensino.* Esta técnica, além de *racional,* deve ser acentuadamente *racionalizada.* Deve-se procurar obter o máximo rendimento com um mínimo de esfôrço. Deve-se tentar alcançar os melhores resultados — em têrmos de aprendizagem — com um mínimo de tempo e de gastos materiais, evitando-se o desperdício em qualquer campo.

A idéia de racionalização do trabalho docente raramente domina os espíritos dos educadores. Todos os esforços no setor da Tecnologia e no da Administração, centralmente voltados para o princípio da eficiência, não penetram na área da Educação, pelo menos na escala desejável. A maioria dos professôres trabalha rotineiramente, sem aplicar sua inventividade nem seu espírito crítico para alterar praxes, que bem poderiam ser substituídas por outras mais simples, mais racionais, que proporcionassem maior rentabilidade.

De um lado, há todo um movimento para afastar da escola técnicas e procedimentos didáticos que, no passado, demonstraram seu valor — tanto assim que inúmeras gerações se educaram e se instruíram através delas. Ao invés de se aperfeiçoarem tais técnicas e procedimentos, procura-se simplesmente aboli-los, substituindo-os por novos meios e novos recursos, cuja eficiência nem sempre é tão grande quanto alardeiam seus adeptos. Êste é o outro aspecto da questão. *Descobrem-se* o Estudo Dirigido, os Recursos Audiovisuais, as Unidades de Experiência, os Projetos, o Método de Casos, o Ensino Programado, os Testes Objetivos, e assim por diante, e passa-se a adotá-los indiscriminadamente, considerando-os verdadeiras panacéias.

O panorama abrange êstes dois pólos: a rotina didática, prêsa ao passado, ou a inovação unilateral, sem suficiente experimentação,

nem adequada orientação para os professôres que a vão utilizar em suas salas de aula. Daí a relativa ineficiência da maioria dos docentes. Uns repetindo automàticamente processos ultrapassados, outros ensaiando mais ou menos às cegas novos procedimentos, sem obter dêles o rendimento que esperavam. Uns e outros, porém, assoberbados de trabalho, que lhes rouba o tempo para estudar, para se aperfeiçoar e para pensar crìticamente acêrca do que estão fazendo e dos resultados que estão obtendo.

A nosso ver, portanto, o âmago de um bom curso da Didática é a análise reflexiva das técnicas e dos procedimentos docentes, quer dos tradicionais, para avaliar-lhes o mérito ou o demérito, quer das novas proposições metodológicas, para sentir-lhes as condições de aplicabilidade e a justa dosagem no quadro geral e complexo do trabalho magisterial. Esta visão aberta e esclarecida, sem preconceitos, sem preferências sedimentadas em precário labor experimental, é que advogamos. O segrêdo do êxito profissional no magistério — medido sobretudo em têrmos de aprendizagem autêntica e duradoura por parte dos educandos — reside nessa mestria em conjugar procedimentos, técnicas e recursos em função de cada tema, de cada classe, de cada nível de ensino e das circunstâncias daquele momento, naquela situação, com aquêles alunos e até com a percepção global do contexto sócio-cultural em que estamos inseridos.

5. A APRENDIZAGEM

Aprendizagem é um têrmo que tanto se aplica ao *processo* de aprender quanto ao seu *resultado*. Há quem procure estabelecer uma distinção terminológica, denominando o processo de *aprendizado* e guardando a palavra *aprendizagem* para as conseqüências do processo. Dir-se-ia, então: "O *aprendizado* da Matemática (em vez de a *aprendizagem* da Matemática) apresenta dificuldades para alunos com pouca capacidade de abstração", assim como poderíamos dizer que "a aprendizagem dêste aluno, êste ano, em Matemática foi superior à assinalada em anos anteriores".

A aprendizagem encarada como o *resultado* do processo de aprender redunda na *modificação do comportamento do educando.*

Aprender é modificar o comportamento — através do treino ou da experiência — visando a alcançar uma resposta melhor e mais adequada às situações-estímulo que se nos apresentam. Essa modificação do comportamento abrange alterações na maneira de *pensar*, de *sentir* e de *agir*. Há, portanto, três tipos básicos de aprendizagem:

- a aprendizagem *ideativa* (adquirem-se novas idéias, chega-se a novas concepções, consegue-se expressar em palavras adequadas novas aquisições mentais, etc.);
- a aprendizagem *afetiva* (estruturam-se novas atitudes em face das pessoas, das coisas, dos fatos e até das idéias);
- a aprendizagem *motora* ou *verbo-motora* (que nos leva ao domínio de automatismos como nadar, escrever à máquina, dirigir automóvel, conjugar verbos, recitar a tabuada, etc.).

É claro que não há aprendizagem puramente ideativa, afetiva ou motora. Se estamos em uma aula avaliando crìticamente o feudalismo, idéias e sentimentos afloram e se interligam; se estamos procurando despertar em uma criança a compaixão pelos que sofrem, usamos também argumentos de ordem racional; se estamos seguindo um curso de taquigrafia, à medida que vamos automatizando o traçado dos símbolos taquigráficos, através do ditado de variados trechos, podemos estar aprendendo novas idéias e podemos também estar estruturando atitudes positivas ou negativas em face da taquigrafia.

Quando dissemos que "aprender é modificar o comportamento através do treino ou da experiência" estávamos condensando numa frase duas idéias. A de que se espera, como resultado do processo de aprendizagem, conseguir melhores respostas às situações-estímulo, bem como a de que tal resultado pode ser alcançado por um esfôrço sistemático (o treino) ou pela simples participação no quotidiano viver, que a todo momento nos fornece uma série de experiências não sistemáticas nem sistematizadas.

Se há acôrdo quanto ao conceito de aprendizagem, tomando-se esta palavra como representativa do *resultado* de um processo de apren-

der, o mesmo não ocorre quando êle é empregado para expressar o próprio *processo*. Numerosas são as teorias e as hipóteses neste campo, cabendo à Psicologia da Aprendizagem o estudo minucioso e crítico de todo êsse acervo da pesquisa científica e das elaborações teóricas relacionadas com a aprendizagem como processo.

Na área da Psicologia convém relembrar que as principais teorias se dividem em dois grandes grupos: as *teorias associacionistas* (abrangendo o *conexionismo* de THORNDIKE e o *behaviorismo* de WATSON) e a *teoria gestaltista,* ligada à Escola Gestaltista ou da Psicologia da Forma, cujas figuras mais representativas são KÖHLER, KOFFKA e WERTHEIMER.

As teorias associacionistas partem da idéia de que aprender é associar uma determinada resposta (ou reação) R a um certo estímulo S. Para THORNDIKE, aprender é estabelecer *conexões* entre S e R. Êste *conexionismo* apresenta três princípios explicativos, por alguns denominados *leis da aprendizagem.* O primeiro princípio é o do *ensaio e êrro.* Em face de uma situação nova, o animal ou o homem começam a reagir às cegas, resultando daí respostas adequadas ou reações inadequadas. Ora acerta, ora erra. Pela lei do efeito — segundo princípio explicativo — o acêrto é fixado e o êrro é abandonado. O *efeito* é, de certa forma, um *prêmio* explícito ou implícito para o *acêrto,* e um *castigo,* também explícito ou implícito, para o *êrro.* Finalmente, pela lei do exercício, pela repetição, a resposta certa é fixada, é aprendida.

O behaviorismo de WATSON tem como ponto de partida os estudos referentes aos reflexos condicionados. Aprender seria, estabelecer uma série de *condicionamentos.* O condicionamento, na realidade, não faz surgir uma resposta nova; apenas relaciona uma reação natural a um estímulo artificial. Quando o cão saliva ao ouvir o toque de uma campainha, porque tal toque (estímulo artificial) acompanhava a apresentação do alimento (estímulo natural), êle, de fato, aprendeu a relacionar uma *velha* resposta (salivação) a um *nôvo* estímulo (o toque de campainha). Como explicar, porém, as aprendizagens que implicam o aparecimento de *novas* respostas? Êste é, a nosso ver, o ponto mais vulnerável da redução ao simples

condicionamento de tôda e qualquer aprendizagem. É claro que muitas das nossas reações são condicionadas; mas tôdas as nossas aprendizagens serão condicionamentos?

A fixação da resposta condicionada estaria na dependência de duas leis: a da *freqüência* (similar à lei do exercício) e a da *recência*. Diz a primeira: quanto mais freqüente fôr a apresentação de S, para gerar R, mais fàcilmente se estabelecerá a associação entre S e R. Já a segunda consubstancia o princípio de que, quanto mais recente tiver sido o condicionamento, tanto mais forte êle será. Se espaçamos muito a apresentação de S, a resposta R pode ser esquecida (a chamada lei do desuso, complementar à lei do exercício ou da freqüência).

Esta apresentação ultra-sumária e bem simplificada das teorias associacionistas visa apenas reavivar na mente do leitor conhecimentos anteriores relativos ao assunto, os quais devem ter sido hauridos no estudo da Psicologia da Aprendizagem — estudo êste imprescindível para qualquer professor, seja qual fôr o nível em que ensina, seja qual fôr a matéria que ensina.

Recapituladas as duas principais teorias associacionistas, convém agora contrastá-las com a teoria gestaltista. Para os gestaltistas, aprender é discernir a situação total estimuladora; é ter o *insight* completo e cabal de S. A aprendizagem não se processa na fase do ensaio e êrro; ela surge abruptamente quando se compreende o estímulo total, isto é, quando surge o *insight*.

Quatro princípios norteiam os gestaltistas:

a) *S* não é uma soma de elementos e sim uma *gestalt*, ou seja, não há um estímulo isolado nem um conglomerado de estímulos; todo estímulo é global, integrado, constituindo uma estrutura ou uma *forma* que se sobrepõe a um fundo (por exemplo: quando ouvimos uma melodia, não ouvimos uma seqüência de sons, e sim uma linha melódica, que se destaca sôbre o acompanhamento harmônico, que lhe serve de fundo; há, aí, uma *figura* e um *fundo* que se integram num *todo*, o que nos atingem como um *todo*);

b) R e S formam também uma estrutura, isto é, a resposta ou reação liga-se intimamente ao estímulo, constituindo uma unidade funcional. Por isso, quando S reaparece, R tende também a surgir;

c) A resposta correta provém do *insight,* da compreensão integral de todo o estímulo. Esta *intravisão* da situação-estímulo dá-se de súbito e não gradualmente;

d) A repetição em si não gera a aprendizagem. Depois que o *insight* se deu, a repetição tem valor para fixar a relação $S \rightarrow R$, mas o aparecimento de R não depende apenas da reapresentação de S. O *insight* pode surgir com uma única apresentação de S.

Os antagonismos e as diacronias interpretativas que se podem assinalar entre os associacionistas e os gestaltistas têm sido, por alguns psicólogos menos ortodoxos, superadas em parte. Quando os associacionistas admitem que a fase de *ensaio e êrro* não precisa ser obrigatòriamente um estágio em que o aprendiz age às cegas ou ao acaso, podendo ser, ao contrário, uma série de *tentativas inteligentes* para encontrar a solução certa (o *insight*), e quando, por sua vez, os gestaltistas não repudiam a idéia de que possa haver o *insight* gradual, estabelece-se uma ponte entre as duas correntes interpretativas.

Aceitas estas premissas, podemos formular a seguinte hipótese: quando S é simples, em função do nível de maturidade do educando, o *insight* é imediato; caso, porém, S seja complexo, dada a imaturidade relativa do aprendiz, as primeiras respostas são incorretas, até que surge o *insight* completo, ou seja, a resposta correta. Se representarmos por S a situação estimuladora total e por R a resposta correta, teremos, no caso do *insight* imediato, a seguinte representação: $S \rightarrow R$. * Se representarmos as diferentes e sucessivas apresentações da situação-estímulo, quando não há *insight* imediato, por S_1, S_2, S_3 . . . S_n (sendo $S_n = S$) e as sucessivas tenta-

* A fórmula $S \rightarrow R$ é a modalidade simplificada de outras fórmulas mais completas, tais como: $S \rightarrow I \rightarrow R$ ou $S \rightarrow O \rightarrow R$, em que I significa indivíduo e O organismo. Nestas, leva-se em conta o problema das *diferenças individuais* (um estímulo, atuando sôbre um determinado indivíduo ou organismo, provoca uma determinada resposta).

tivas de resposta correta por R_1, R_2, $R_3 \ldots R_n$ (sendo $R_n = R$), poderíamos supor que as aprendizagens complexas e difíceis se processam da seguinte forma:

$S_1 \rightarrow R_1$ (1.ª apresentação do estímulo; êle é compreendido parcialmente e, por isso, a resposta é incorreta, embora seja *certa* em função do estímulo então percebido);

$S_2 \rightarrow R_2$ (2.ª apresentação de S; resposta ainda incorreta, mas adequada ao que foi percebido);

$S_3 \rightarrow R_3$ (3.ª apresentação de S; com R ainda incorreto, embora adequado ao S percebido);

..... (outras apresentações de S e outros R incorretos, até chegarmos à situação abaixo);

$S_n \rightarrow R_n$ (*insight*) total de S e aparecimento da resposta absolutamente certa).

6. PRINCÍPIOS QUE DEVEM ORIENTAR O PROFESSOR PARA OBTER AUTÊNTICA APRENDIZAGEM

1.º Deve facilitar o *insight* inicial, incentivando o aluno para que êle perceba melhor o estímulo, e assim possa obter R, com o mínimo de tentativas falhas;

2.º Para facilitar o *insight,* deve apresentar S da forma adequada (com clareza, precisão, simplicidade);

3.º Se a aprendizagem é complexa, deve desdobrá-la em seus elementos, apresentando sucessivos estímulos simplificados; obterá, assim, *insights* imediatos corretos para cada elemento. Ao final, integrará todos os elementos, quando S puder ser percebido em sua totalidade, gerando a resposta R totalmente certa;

4.º Para fixar a conexão $S \rightarrow R$, deve fazer o aluno repetir a resposta certa (lei do exercício ou da freqüência); nunca deve, porém, fazer repetir a resposta incorreta, pois aí fixaria o êrro;

5.º Se a resposta é incorreta, deve reapresentar S de outra forma para facilitar sua compreensão. Reapresentar idênticamente o estímulo não promove o acêrto;

6.º Pela lei do efeito, sempre que surge uma boa resposta o aprendiz deve ser informado de que acertou. Se êle deseja acertar, êste é o prêmio adequado. No simples adestramento de animais ou de crianças pequenas, ainda não motivadas para aquela aprendizagem, a *informação do acêrto* toma a forma de prêmios ou recompensas;

7.º As aprendizagens complexas e que dependem — para sua manutenção — de treino continuado, devem ser, após a fase inicial de aquisição, reprogramadas em intervalos temporais crescentes, a fim de que não sejam esquecidas pela lei do desuso. Atender-se-á, assim, à lei da recência, estabelecida pelos behavioristas, à luz dos trabalhos no campo do condicionamento.

Êstes sete princípios, ditados pela Psicologia da Aprendizagem. devem impregnar vivamente as normas didáticas, a fim de que elas tenham validade. Se ensinar é *dirigir tècnicamente a aprendizagem,* só podemos ensinar se conhecermos a natureza e o processo de aprender.

Eis porque não pode haver uma Didática dissociada de uma certa posição na área dos estudos psicológicos referentes à aprendizagem. Didatas e psicólogos precisam caminhar lado a lado, para juntos desvendarem o mistério que envolve o milagre sublime do aprender e do ensinar.