

# EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## RITMOS DE VIDA/RITMOS ESCOLARES

GRACIETE MONGE \*

### 1 - Os Ritmos e o Desempenho Escolar

Rodeando a criança um ambiente de mudanças periódicas e sendo a sua vida animada por ritmos cuja variabilidade facilmente se constata, estudos empíricos recentes, ao salientarem a periodicidade de certas manifestações a nível fisiológico, a nível psíquico, ao evidenciarem momentos do dia, da semana, do ano até, mais favoráveis a certos tipos de desempenho, de actividades, de fadiga, ao tentarem delinear evoluções periódicas das "performances escolares", têm posto em questão o problema dos ritmos naturais e dos ritmos impostos, centralizando-se essencialmente nos ritmos escolares, na organização, distribuição e utilização do tempo escolar.

Defender-se a existência de ritmos próprios, admitir-se uma certa periodicidade na sua variação e os seus possíveis reflexos no desempenho escolar, se sig-

nifica, ter presente uma escola que gere um tempo de aprendizagem idêntico para todos, que organiza a sua distribuição e preenchimento, que tem em conta a progressão realizada, significa também, atribuir aos ritmos escolares a relevância que lhes é devida.

Mas o que implica verdadeiramente a noção de ritmo escolar?

Testu (1991), começando por salientar a insuficiência de conhecimentos neste domínio, afirma que há pouca precisão na utilização do conceito de ritmo escolar, interrogando-se, na sequência de posições já defendidas, "se se trata de ritmos do ambiente do aluno, ou mais precisamente, da alternância de momentos de repouso e de actividades escolares imposta pela escola à criança", ou "se se trata de variações periódicas, fisiológicas, psicológicas, do aluno na escola" (p. 13).

O optar pela última posição, leva-o a admitir a natureza interna dos ritmos, embora pondere as variáveis que os po-

\* Docente na ESE de Beja

dem influenciar e a colocar o problema na definição das variações periódicas da actividade intelectual do aluno, e no grau de semelhança que as mesmas apresentam com os ritmos biológicos, de modo a permitir indicações mais favoráveis a uma melhor organização e distribuição do tempo escolar, e criar condições mais facilitadoras de uma adaptação da criança à escola.

É neste contexto, de que nos professores temos intuição pelo tipo de respostas e comportamentos que os alunos apresentam, mas de que provavelmente não temos dados objectivos que nos permitam confirmar ou infirmar o que de intuição não passará, que situamos, pelo esclarecimento e discussão que podem provocar, as contribuições de investigadores no âmbito da cronobiologia e da cronopsicologia.

## 2 - A Contribuição da Cronobiologia e da Cronopsicologia

A tomada em consideração do tempo como dimensão biológica é admitida por muitos autores. Neste pressuposto assenta a cronobiologia que introduzindo a dimensão temporal no estudo dos processos fisiológicos que afectam os seres vivos, afirma que as variações dos mesmos não são devidas ao acaso, sendo, pelo contrário, estruturadas, previsíveis, periódicas (Reinberg, 1975).

O carácter determinante de um ritmo é assim a sua bioperiodicidade sendo classificado de acordo com a duração do respectivo período.

Fala-se de ritmo circadiano para designar o fenómeno físico ou psíquico que se reproduz semelhante a ele próprio todas as 24 horas. E definem-se duas outras categorias de ritmos: os infradianos, ritmos lentos, com um período de vinte e oito dias ou até um ano, e os ultradianos, ritmos rápidos, cujo período pode ser de uma fracção de segundos, de minutos, de uma hora ou várias horas (Montagner, 1983).

Estes ritmos são autónomos, atribui-se-lhes um carácter genético e estão sob a influência de sincronizadores que podem originar mudanças nas suas manifestações periódicas. E se Reinberg afirma que "o sincronizador preponderante no homem é essencialmente de natureza socio-ecológica, é a alternância da actividade durante o dia e do repouso à noite, ligada às condições da nossa vida social" (1982, p. 51), já Magnin et al (1975), realçam essencialmente o sincronizador específico que o homem impôs, o tempo artificial, e as rupturas que se poderão originar entre o ritmo biológico e esse tempo imposto.

Mas a ritmicidade não tem sido observável e até quantificável apenas no plano fisiológico. Outras pesquisas, consideradas como constituindo a base experimental da cronopsicologia têm demonstrado que as "performances" psíquicas e/ou mentais flutuam também periodicamente (Testu, 1991).

E no entanto este um campo em que não é possível determinar com a mesma certeza que noutros domínios perfis de variação, pelo aspecto parcial e incompleto dos trabalhos realizados, pela própria dificuldade em realizá-los, e pela

necessidade de ponderação de variáveis, de personalidade, de situação, que podem influenciar, ou às vezes mesmo anular, os resultados para que se aponta.

Embora contemplando estas reservas, variações de actividade intelectual têm sido estudadas: as variações da atenção em períodos muito curtos, as variações da memória a curto e a longo prazo, os ciclos da actividade cerebral e a sua alternância característica, as variações diárias e semanais das "performances" do aluno, entre outras.

É neste último domínio que realçamos pela importância de que se revestem as pesquisas de Testu, os perfis de variação diária e semanal da actividade intelectual do aluno por si delineados, e principalmente, a semelhança que lhe parece existir entre as variações periódicas da actividade intelectual e os ritmos fisiológicos, ao comparar os resultados a que chegou com aqueles para que apontam estudos de diversos especialistas no âmbito da cronobiologia, como os realizados por Montagner e a sua equipa de colaboradores.

Testu (1991) destaca então como tendência comum:

- que a ritmicidade se desenvolve com a idade apresentando cada etapa estruturas periódicas diferentes;
- que no decurso do dia os momentos "mais críticos" são idênticos, situando-se no início da manhã e depois do almoço;

- que no decurso da semana, o primeiro, e em grau menor, o último dia útil da mesma, são considerados dias de dessincronização (ritmicidade biológica/ "performances intelectuais").

### 3 - O Contexto do Pré-Escolar

#### 3.1. *Alguns Contributos Conhecidos*

**P**elos níveis etários abrangidos, pela flexibilidade do horário praticado e pela própria autonomia de que a educadora dispõe para efectuar uma gestão do tempo que, pelo menos teoricamente, apresenta sempre como uma das suas bases de fundamentação o respeito pelos ritmos das crianças, a educação pré-escolar constitui, também neste domínio, um sector específico no nosso sistema educativo.

Relativamente aos aspectos que temos vindo a desenvolver são conhecidos alguns estudos efectuados com crianças em idade pré-escolar.

O ritmo vigília/sono e os seus reflexos têm sido objecto de pesquisas várias realizadas por Montagner e seus colaboradores em escolas maternas, baseadas essencialmente na observação de comportamentos.

Um estudo realizado de Setembro/81 a Julho/82 com a colaboração de 12 educadoras a trabalharem com crianças dos 3 aos 5 anos em meios

semi-rurais e urbanos, confirmou alguns dados já conhecidos em relação ao sono da sesta:

- mais de 90.0 das crianças de 3 anos dorme no princípio da tarde quando há condições para isso;
- com 4 anos a maioria das crianças dorme ainda;
- de 20.0 a 40.0 das crianças entre os 5/6 anos pode dormir se a estrutura o permitir.

E expressou também a concordância dos autores na manutenção da mesma, pelo menos quando a sua necessidade é manifestada espontaneamente pelas crianças, dada a importância dos acontecimentos fisiológicos que se produzem na fase do sono profundo. Idêntica posição é secundada por outros autores como Bouton (1983), Waiche et Pecquet (1988).

Também estudos de ritmos biológicos realizados durante dez anos na região de Besançon - observação das curvas circadianas diárias das hormonas de defesa - salientaram a existência de dois períodos de vivência particularmente difícil, caracterizados por choros frequentes, agressões, isolamentos, e directamente relacionados com a hora do despertar das crianças e oscilando com a idade das mesmas:

- o segundo período da manhã entre as 10/11 horas;
- o princípio da tarde.

Por sua vez, a interferência da organização escolar foi objecto de um estudo realizado por Magnin et Laude (1975) com crianças cujas idades oscilavam entre os 5/6 anos.

Os autores começam por se situar face à uniformidade da vida escolar, traduzida por horários que não contemplam as condições geográficas, climáticas ou sazonais, por uma organização das modalidades de trabalho escolar que não tem tido em conta as características individuais das crianças, pela pouca variabilidade dessa organização ante as grandes modificações surgidas na vida extra-escolar, para admitirem, como desejável, uma escola que não fosse causadora de perturbações psicológicas ou fisiológicas, garantindo, em cada etapa, um equilíbrio estável entre as condições da vida escolar e as possibilidades efectivas dos alunos.

O estudo desenvolveu-se em três etapas: uma fase de observação, a prática de testes gráficos, o estudo da eliminação urinária das 17 OHCS.

Conciliando os resultados obtidos pelas diferentes fases do trabalho, são apontados como momentos de ruptura na vida fisiológica das crianças:

- na semana lectiva, o primeiro e o último dia da mesma;
- no dia escolar, a primeira metade da manhã, 9/10h, marcada por atitudes de fadiga, falta de atenção e uma eliminação urinária das 17OHCS mais elevada; a segunda metade da tarde, 16/17h, marcada por momentos de agitação e um score de erros mais elevado.

Como factores de perturbação são citados, o fim de semana, a saturação das actividades a evidenciar-se no fim do dia e no fim da semana, as actividades de longa duração, os assuntos menos interessantes. E como factores facilitadores, um prazo de adaptação ao que se vai fazer, a alternância de actividades, os recreios.

Afirmando ser possível dizer que há uma interferência dos elementos constitutivos da estrutura escolar na vida fisiológica e nos ritmos biológicos das crianças, os autores perspectivam como linhas orientadoras de actuação:

- actividades menos fatigantes no 1º momento da manhã e à 2ª feira;
- actividades simples e alternadas quando se faz sentir a saturação;
- um ritmo escolar sequente e harmonioso com um mínimo de rupturas.

### 3.2. A Perspectiva de Educadoras

Prestando-se a começar a conhecer as representações das educadoras, o seu posicionamento até face aquilo para que a literatura da especialidade parece apontar, efectuou-se uma pesquisa de âmbito essencialmente exploratório e de conclusões extensivas à amostra em estudo - base de um trabalho de natureza mais ampla que se pretende vir a desenvolver.

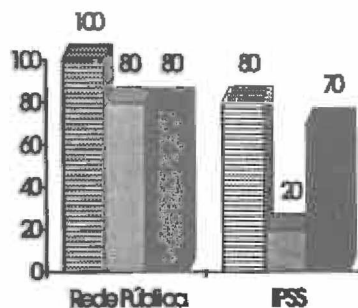
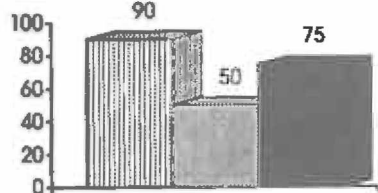
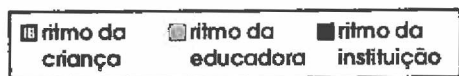
Porque interessava situar perspectivas de educadoras a trabalharem em instituições e meios diferentes, a selecção da amostra, constituída por 20 educadoras a exercerem funções docentes no ano lectivo de 1993/94 no distrito de Beja, respeitou os seguintes critérios:

- tipo de instituição: Rede Pública/IPSS;
- localização da instituição: meio urbano/rural;
- população servida pela instituição.

O tratamento e análise dos dados para cuja recolha se utilizou um questionário, permitiu, a partir do referente principal, ritmos da criança, conhecer a posição das educadoras face:

- à gestão do tempo;
- à percepção dos momentos mais difíceis, no dia, na semana, no ano;
- à intencionalidade na escolha de actividades;
- ao período da sesta;
- às rupturas de ritmo;
- à interferência do regime de funcionamento e organização da instituição.

### Gestão do Tempo/Ritmos Respeitados

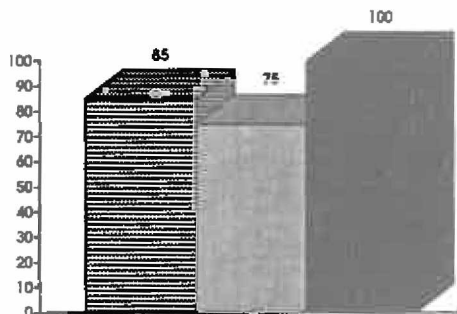
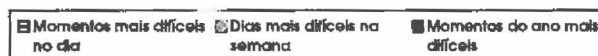


O respeito pelos ritmos das crianças preferencialmente e o próprio ritmo de funcionamento da instituição impõem-se na gestão que é efectuada ao tempo.

Mas ao relacionarmos a opinião das educadoras da rede pública e das

IPSS, algumas diferenças surgem, destacando-se, como a mais notória, a posição relativa ao respeito pelo ritmo da própria educadora. São diferenças a que pensamos não serem alheias as condições de trabalho e o horário de funcionamento praticado pelas IPSS.

### Ritmos/Percepção de Momentos Mais Difíceis



Havendo convergência de opiniões quanto à existência de momentos do dia, da semana, do ano, considerados de vivência mais difícil - comportamentos individuais e de grupo, realização de actividades - constatou-se que:

- os momentos do dia considerados mais difíceis são, numa percentagem mais elevada, o início da tarde, seguindo-se o princípio e o fim da manhã;
- os dias da semana considerados mais difíceis são a 2ª feira (60.0 das respostas expressas), e numa percentagem menos acentuada a 6ª feira (40.0). As razões invocadas prendem-se com a influência do fim de semana à 2ª feira, e com o cansaço à 6ª feira;
- os momentos do ano considerados mais difíceis são o fim do ano (40.0 das respostas expressas) devido à saturação e cansaço; o período de festividades cíclicas (30.0) salientado pelas educadoras das IPSS, e o início do ano (25.0) devido ao período de adaptação.

### Ritmos/Intencionalidade na Escolha de Actividades

A totalidade das educadoras inquiridas revela uma intencionalidade na escolha de actividades de acordo com o período de tempo em que as mesmas decorrem, constatando-se que:

- a manhã é destinada preferencialmente a actividades de livre escolha realizadas individualmente ou num

pequeno grupo (40.0 das respostas expressas), e a actividades que exigem maior concentração ou esforço físico;

- a tarde é destinada preferencialmente a actividades de grande grupo (40.0) e a actividades mais calmas.

### O Período da Sesta

São educadoras vinculadas às IPSS e apenas duas a trabalharem na rede pública que emitem a sua opinião que, no entanto, é convergente.

A sexta surge:

- como uma necessidade natural nas crianças mais novas - 60.0 das opiniões expressas;
- como uma imposição nas crianças mais velhas - 55.0.

A ausência de outras opiniões estará provavelmente relacionada com a não existência do período da sexta em instituições da rede pública.

### As Rupturas de Ritmo

São as educadoras vinculadas a instituições da rede pública que assinalam os reflexos, em alterações comportamentais, das rupturas de ritmo provocadas

por um fim de semana, por um feriado, pelas férias. As percentagens mais elevadas de respostas consideram estes efeitos mais notórios nas crianças de meio urbano e nas crianças provenientes de meios sócio-profissionais mais favorecidos.

### **Ritmos/A Interferência do Regime de Funcionamento e Organização da Instituição**

Há uma grande convergência de opiniões expressas, 80.0 - e a percentagem é idêntica nas educadoras da rede pública e das IPSS - ante o maior grau de interferência que nas IPSS se verifica na gestão do tempo, e obviamente, nos ritmos de vida e escolares da criança.

Razões já apresentadas atrás e directamente dependentes do tipo de instituições em causa, estarão na origem das opiniões emitidas.

Embora com carácter exploratório e um reduzido âmbito de aplicação alguns resultados podem ser ponderados.

E eles prendem-se, pelo menos no plano teórico, com o conhecimento intuitivo que as educadoras parecem possuir da ritmicidade das crianças e a preocupação em apontá-la como principal base de fundamentação da gestão do tempo que efectuam, e simultaneamente, com a percepção que demonstram de momentos, que por mais críticos, em termos de comportamentos, em termos de vivência social, exigem toda uma adequação na organização da prática e das actividades a desenvolver.

De salientar é também a diversidade de algumas opiniões expressas que se prende directamente com o tipo de instituições a que as educadoras se encontram vinculadas, e com o maior ou menor grau de interferência das mesmas na própria organização educativa. E se à maior interferência que se faz sentir nas IPSS, aliarmos o facto de ser nestas instituições que as crianças permanecem, na sua quase generalidade, durante um largo período do seu dia, talvez se imponha mesmo uma maior reflexão sobre os critérios que presidem à distribuição e organização de um tempo escolar, que para as idades envolvidas, já é excessivamente largo.

Mas passar do plano teórico para o plano prático de actuação porque é aí que as decisões se tomam de facto, implicará, provavelmente, a necessidade de aliar a toda uma experiência a fundamentação que uma maior informação e sistematização de conhecimentos poderão proporcionar.


E se as pesquisas conhecidas poderão perspectivar alguns indicadores de orientação, não deixam também de suscitar algumas questões, que se prendem fundamentalmente, quer com o significado que pode implicar a simples associação ritmos de vida/ritmos escolares, num campo em que a escola actua e pode modificar, quer com a possibilidade de perfis estabelecidos a partir de resultados de grupo permitirem integrar diferenças individuais, quer ainda, com as possíveis alterações, que variáveis ligadas a ambientes institucionais e a práticas educativas, poderão introduzir nos parâmetros estabelecidos.



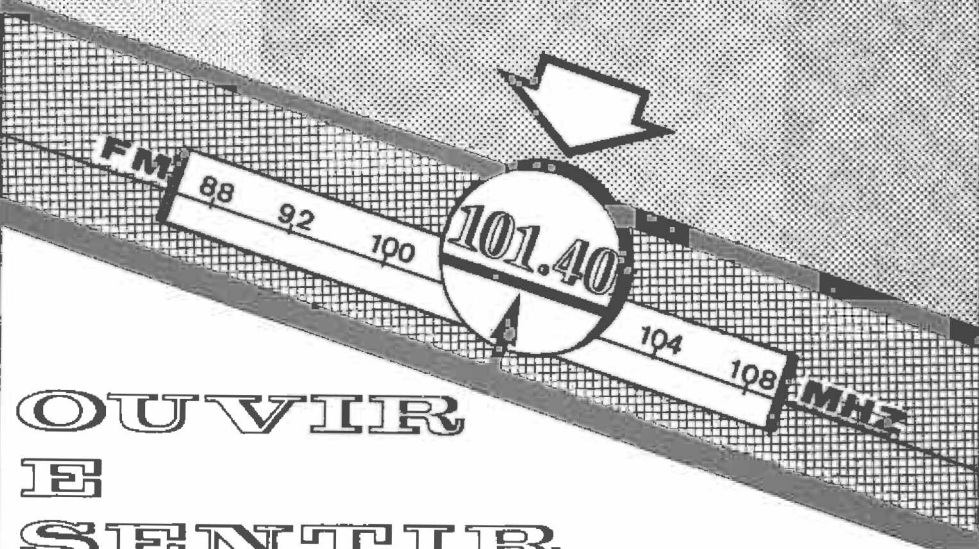
São dados discutíveis que justificam uma reflexão, num campo aberto à pesquisa educacional, quer pela importância de que o mesmo se reveste, quer por um certo desconhecimento que ainda o envolve.

#### BIBLIOGRAFIA

- BOUTON, J.,"** Les Fluctuations Journalières des Comportements D'Isolement et des Comportements de Communication Dès L'Enfance", in **MONTAGNER, H.**, Les Rythmes de L'Enfant et de L'Adolescent, Paris: ed. Stock, 4<sup>a</sup> ed. 1983, pp. 119-124.
- MAGNIN, P., LAUDE, G., et al,** *Une Approche des Rythmes Scolaires à Travers Deux Thèses de Medecin*, Révue d'Hygiène et Médecine Scolaire et Universitaire, Tome XXVIII, 1975, pp. 5-48.
- MONTAGNER, H.**, Op. cit. 1983.
- REINBERG, A.**, *Rythmes Spontanés, Rythmes Imposés*, L'École des Parents, 9, November, 1975, pp. 16-25.
- REINBERG, A., GHATA, J.**, *Les Rythmes Biologiques*, Paris: PUF, 4<sup>a</sup> ed., 1982.
- TESTU, F.**, *Chronopsychologie et Rythmes Scolaires*, Paris: Masson, 1991.
- WAICHE, R. et PECQUET, F.**, *La Sieste à L'École Maternelle*, L'Éducation Enfantine. Mai-Juin, 1988 (9) pp. 25-26.



**RÁDIO PAX**



**OUVIR  
E  
SENTIR**

**ALENTEJO**