

## A ESCALA DE INTERAÇÃO PROFESSOR /CRIANÇA<sup>1</sup>

*Eliana Bhering*<sup>2</sup>

FE - Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Ana Paola Sganderla*

Universidade do Vale do Itajaí

**Resumo:** A qualidade da interação professor/criança é importante para a educação infantil e tem sido tópico de investigação na literatura nacional e internacional. Portanto, esta nota técnica apresenta e analisa uma escala proposta por Farran & Collins (1996) que avalia a interação professor/criança a partir da atuação do professor com crianças entre três e seis anos durante o período de brincadeira livre em sala. A escala é dividida em 11 comportamentos que são avaliados em três aspectos: quantidade, qualidade e adequação.

**Palavras-chave:** interação professor/criança; educação infantil; escala.

### THE TEACHER /CHILD INTERACITON SCALE

**Abstract:** The quality of teacher/child interaction is important for early childhood education and it has been a national and international research theme. Having that said, this paper presents and analyzes a scale done by Farran & Collins (1996) in which its aim is to assess teacher/child interaction. The scale may be used in three to six year-old classrooms while free play is taking place; it is divided in 11 behaviors; each of those assessed in three aspects: quantity, quality and adequability.

**Key-words:** teacher/child interaction; early childhood education; scale.

O tema interação professor/criança vem sendo estudado nas últimas décadas sob a influência da literatura da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (Tudge, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Vygotsky, 1998; Moro 2002); assim como da educação básica (Hohmann & Weikart, 1996; Barnett, 2000; Foulín & Serge, 2000; Becchi & Bondioli 2003). Os estudos ressaltam que a interação adulto/criança exerce uma influencia importante na maneira em que as rotinas diárias das crianças nas instituições de educação infantil são preparadas, bem como nas atividades que desencadeiam a aprendizagem de conteúdos específicos.

Stanley e Greenspan (1985, apud Hohmann e Weikart, 1996) resumem as evidências científicas argumentando que o apoio do adulto à vivencia de experiências por parte da criança é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente a sua saúde mental e capacidade de aprendizagem, e é neste ambiente que desenvolvem

o sentido de pertença emocional, suas capacidades e controle. Ele deve então ser preparado de maneira a favorecer a interação entre adultos e crianças e que ambos possam se beneficiar das decisões tomadas de maneira compartilhada, sendo papel da interação positiva promover situações que desencadeiem o desenvolvimento das pessoas envolvidas. Para isto, é preciso incluir materiais pertinentes e adequados, espaços agradáveis e planejados para a circulação de todos de maneira que possam acessar o necessário para apresentar suas idéias, intenções e planos, que diálogos esclarecedores entre todos os envolvidos sejam desencadeados e que acima de tudo seja a base para um currículo pertinente às faixas etárias atendidas e atividades oferecidas.

Para que se possam desenvolver interações que sejam relevantes para todos envolvidos, é necessário que se construam métodos e instrumentos que permitam avaliar, refletir sobre e melhorar as estratégias de interação com crianças. O objetivo

<sup>1</sup> Artigo encaminhado para publicação em 22/03/2004; aceito em 17/09/2004

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Eliana Bhering, Rua General Urquiza 98, Ap. 205, Bairro Leblon, Rio de Janeiro, RJ, 22431-040, E-mail: eliana.bhering@terra.com.br

principal deste trabalho é, portanto, apresentar e analisar criticamente um instrumento que avalia a interação professor/criança. Segundo suas autoras (Farran e Collins 1996) este instrumento permite que uma avaliação dos comportamentos do professor na educação infantil desencadeie uma reflexão sobre sua ação quando em atividade com as crianças, principalmente nos momentos de brincadeira livre, que se reconhece como sendo um período de oportunidades valiosas para se compreender o mundo da criança, seus interesses, habilidades, intenções, e limitações.

Para que o objetivo de avaliar criticamente o instrumento seja alcançado, ele será apresentado e analisado a partir de uma coleta de dados feita com o intuito de testá-lo e, através do estudo detalhado de cada item da escala, verificado o nível de concordância entre os observadores<sup>3</sup>.

## Método

O manual de instruções, a escala e o vídeo de treinamento da TCIS foram traduzidos para o português passando pelo procedimento de *backtranslation* (tradução do inglês para o português e logo a seguir do português para o inglês, verificando se esta re-tradução se assemelha à versão original do material traduzido) para garantir a manutenção do significado de cada item da escala e os passos para utilização da mesma. A tradução e o procedimento de *backtranslation* da escala foram feitos por três pessoas: uma professora de inglês natural do Reino Unido, uma docente brasileira dos cursos de Psicologia e Mestrado em Educação fluente em inglês e a bolsista do projeto. O procedimento foi realizado com o auxílio de outras duas professoras de inglês, brasileiras com experiência em traduções.

Após o procedimento de tradução, realizou-se uma coleta de dados para conhecer bem e avaliar o instrumento durante sua utilização na nossa realidade. A coleta foi realizada sempre em pares nos momentos em que as crianças estavam em atividades livres ou dirigidas pela professora em instituições públicas, com discussões minuciosas tanto sobre as situações

observadas como descrições de cada comportamento e aspectos da escala após a observação. A partir desta etapa, pode-se perceber que o instrumento inclui comportamentos importantes com detalhes que enriquecem e detalham a avaliação da ação do adulto com as crianças.

## A Escala

A Escala de Interação Professor-Criança proposta por Farran e Collins, (1996) pretende avaliar os tipos e maneiras de interações que o professor desenvolve com as crianças durante as atividades de brincadeira livre ocorridas em sala, focalizando determinados comportamentos que o professor apresenta enquanto as crianças, em turmas de dezoito meses e seis anos, estão engajadas em diferentes atividades, a partir de três aspectos distintos – quantidade, qualidade e adequação. A escala avalia a interação do professor com as crianças no momento em que ela acontece, e entende que a ação dele é importante e essencial para a evolução da brincadeira livre para/com as crianças. A avaliação inclui a observação do processo de interação, abrangendo as intenções reveladas verbalmente e por meio de gestos, e as ações preparadas pelos professores quando espera que as crianças estejam expostas a situações de aprendizagem de diversos conteúdos, habilidades, de diversas naturezas.

A escala é composta por onze comportamentos incluindo as seguintes categorias:

1) **Envolvimento físico** inclui apoio passivo (auxiliar a criança a sentar-se, permanecer de pé) e envolvimento físico ativo do professor com as crianças, (tocar, mostrar alguma afeição através de um contato físico);

2) **Envolvimento verbal** se refere à fala do professor com/para as crianças;

3) **nível de reação do professor para a criança** diz respeito às reações do professor às iniciativas, verbalizações e demandas das crianças;

4) **Interação através do brincar** enfatiza a ação e envolvimento do professor com as atividades das crianças durante a brincadeira livre;

<sup>3</sup> Por causa da análise minuciosa e crítica feita da escala, e das várias discussões sobre as descrições dos itens, o nível de confiabilidade correu por volta de 65 e 83%. Segundo as autoras, confiabilidade é um item que preocupa, pois este instrumento inclui diversos comportamentos complexos, o que muitas vezes pode dificultar a utilização do mesmo por observadores inexperientes.

5) **Ensino** é o comportamento do professor que tem a explícita finalidade de ensinar algo e é distinguido do brincar pelo fato de ter como meta o ensino de uma habilidade ou conceito em particular podendo estar incorporado no brincar;

6) **Controle sobre as atividades das crianças** se remete ao quanto o professor organiza ou dirige/direciona as atividades para crianças não tendo nada a ver com o controle dos comportamentos específicos de uma criança durante as interações;

7) **Diretrizes, número de demandas e comandos verbais e físicos** dados às crianças, ou seja, referem-se aos imperativos de natureza física ou verbal feitos pelo professor e direcionado a elas;

8) **Relação entre atividades nas quais o professor está envolvido com as crianças** são as conexões que o professor faz entre uma atividade e outra e se estas estão de acordo com o nível de interesse e desenvolvimento da criança;

9) **Afirmativas positivas** - respostas positivas que o professor dá as crianças;

10) **Afirmativas negativas** - resposta negativas dadas pelo professor direcionadas às crianças; ou aquelas que redirecionam alguns comportamentos das crianças (por exemplo, “não deixe isto cair”; “não ponha suas mãozinhas sujas aqui, vamos ali lavá-las”).

11) **Estabelecimento de metas** diz respeito às expectativas que o professor tem/indica para o comportamento das crianças e as ações que acompanham, quando este expressa suas expectativas para com elas; este é um fator importante comportamento porque demonstra que o professor não só estabelece metas, mas acompanha o encaminhamento dado observando ativamente o que as crianças fazem.

Cada um destes comportamentos é avaliado a partir de três aspectos distintos que verificam a frequência, a natureza e o grau de adequação das situações criadas para as crianças, conforme segue: a) **quantidade**: refere-se estritamente a quantas vezes o professor demonstrou cada um dos comportamentos descritos. Segundo as autoras, quanto maior o número destes comportamentos, maior o envolvimento (positivo ou negativo) dele com as

crianças<sup>4</sup>; b) **qualidade** do comportamento expresso pelo professor, que descreve o grau de envolvimento e aceitação das crianças por ele e principalmente a dimensão afetiva destas interações; e c) **adequação** está relacionada principalmente à dimensão cognitiva de interações, isto é, quão adequadas elas são com relação ao nível de desenvolvimento, interesse e habilidade da(s) criança(s) em cada um dos 11 comportamentos.

#### *Utilização da escala*

Os professores são observados durante no mínimo 30 minutos durante o período de brincadeira livre que não seja no momento do recreio (parque). Cada comportamento é avaliado separadamente a partir dos três aspectos descritos acima. Para registrar a observação, é recomendado que o observador utilize os formulários: 1) de comentários e lista dos comportamentos, para que seja anotado o máximo possível de informações, cobrindo todos os comportamentos mencionados na escala (TCIS). Logo o registro durante as observações é preenchido o Formulário dos Escores, indicando o escore entre 1 e 5 para todos os comportamentos e todos os aspectos. Para cada aspecto (quantidade, qualidade, e adequação) haverá uma média dos 11 comportamentos.

#### *Análise de comportamentos da escala*

Normalmente, numa escala de avaliação que utiliza o modelo Likert, o escore 1 corresponde ao nível mais baixo para uma categoria e o mais alto refere-se ao nível mais alto da categoria avaliada (neste caso, o 5), havendo uma ordem crescente de complexidade e/ou número e descrição do item de um escore para outro. No caso da TCIS, não só a ordem crescente não obedece a um padrão consistente das descrições das âncoras, como também algumas descrições oferecidas nos materiais de treinamento da escala não demonstravam consistência acrescentando elementos novos ou não incluindo os já mencionados no vídeo ou no manual. Por exemplo, no *Envolvimento Físico*, a descrição dos aspectos quantidade e qualidade não se relaciona com a de

<sup>4</sup> O aspecto “quantidade” sempre avaliará a frequência do comportamento sem levar em consideração a qualidade e adequação dele, isto é, avalia-se sua frequência independentemente da sua natureza.

adequação. Quantidade e Qualidade referem-se ao apoio, contato e toque físico, Adequação diz respeito apenas ao posicionamento do professor em relação às crianças e atividades, sem a adequabilidade do contato físico dele com elas, não avaliando quão adequado o toque ativo e o apoio passivo foram<sup>5</sup>. Nos comportamentos *Envolvimento Verbal, Nível de reações do professor para a criança, Interação através do Brincar, Ensino, Relação entre as atividades, Afirmativas Positivas, Estabelecimento de Metas, Afirmativas Negativas e Disciplina*, quantidade, qualidade e adequação parecem relacionados nas suas descrições, de maneira linear e consistente facilitando a avaliação.

Na quantidade do comportamento de *Controle sobre as atividades das crianças*, tanto as âncoras 1 e 5 possuem uma conotação negativa: ou o professor nunca estrutura as atividades das crianças (1) ou estrutura demasiadamente (5). Isto comprometeria a consistência dos itens da escala. A colocação das autoras é que se deve considerar até que ponto o professor permite que as crianças escolham as áreas para brincar e quanto ele estrutura as atividades dentro das áreas de brincar da(s) criança(s), e com quem este interage. Em qualidade, os escores indicam a ação do professor em ordem crescente: aquele que organiza muito ou nada até uma quantidade adequada de controle (estrutura atividade, mas permite que a criança participe ativamente tomando decisões sobre a sua atuação). Desta forma as âncoras 1, 3 e 5 em qualidade consideram tanto o controle excessivo quanto sua falta, possibilitando avaliar quando ele se mostra flexível durante o período de brincadeira livre, compartilhando com as crianças o controle de suas ações.

Em *Diretrizes: número de instruções e comandos dados às crianças verbal e fisicamente*, a descrição da *quantidade* não está clara, nem as das âncoras (escores 1, 3 e 5). Já, a “qualidade” e a “adequação” apresentam consistência nas descrições das âncoras.

Com relação à pontuação dos aspectos *quantidade, qualidade e adequação*, verifica-se que na *quantidade*, o escore 1 representa sempre a falta ou ausência de um comportamento e o 5, a alta frequência do mesmo. Em se tratando de interação

professor/criança, não seria desejável, nas abordagens construtivistas, que alguns comportamentos apareçam frequentemente, pois muitos dos comportamentos podem significar preponderância e domínio da ação do professor sobre as atividades das crianças.

Os escores dos outros dois aspectos, *qualidade e adequação*, sempre obedecem à ordem crescente do comportamento negativo (1) ao positivo (5). Quando são analisados os dados de cada comportamento da escala verifica-se uma inversão dos valores entre os aspectos quantidade e qualidade. Sugere-se então, que, ao utilizar a escala, se faça uma revisão do aspecto quantidade para que este se adeque aos padrões estabelecidos para os outros dois aspectos. Talvez seria o caso de registrar a frequência dos comportamentos de maneira diferenciada dos outros dois aspectos (como inverter o valor na hora de registrar) de maneira a não distorcer o resultado das médias obtidas em cada aspecto (quantidade, qualidade e adequação).

### **Sugestões para ampliar a possibilidade de utilização da TCIS na realidade brasileira**

Este instrumento, conforme as autoras, é para ser utilizado apenas nos momentos de brincadeira livre. Isto restringe a possibilidade de avaliar a natureza das interações entre o professor e as crianças em diversas outras situações nas instituições de educação infantil, que são tão importantes quanto a de brincadeira livre (free play). Por um outro lado, pensa-se que o estilo de interação do professor não se modifica dramaticamente em situações distintas da rotina diária, portanto, uma escala de interação deveria ser abrangente o suficiente em seus conceitos e descrições dos itens de maneira a poder capturar este estilo em outros momentos típicos do dia a dia na escola. Desta forma, passa-se a dar sugestões de tal modo que a escala possa ser utilizada de maneira mais ampla, avaliando os estilos de interação professor/criança estabelecidos em todos os momentos da rotina diária nos centros de educação infantil.

No primeiro comportamento da escala, *envolvimento físico*, acrescentar a observação de ações comuns do professor, por exemplo, a ajuda

<sup>5</sup> Após análise, recomenda-se a inclusão do posicionamento nos outros aspectos e do nível de adequação do envolvimento físico.

prestada quando há troca de roupa ou peças de roupa da criança e arrumação de seu cabelo. O tamanho do ambiente é importante para um bom posicionamento e engajamento do professor na atividade da criança; mesmo quando a sala de aula é pequena, no *Envolvimento Físico*, no aspecto *adequação*, deveria constar também como o professor posiciona os materiais a fim de facilitar seu acesso às crianças e vice-versa<sup>6</sup>, sendo desta forma medida a adequação.

O *Nível de reações do professor* para a criança é um comportamento bastante importante para avaliar a interação professor/criança, pois se refere à receptividade que ele apresenta perante as iniciativas, verbalizações e demandas delas. O aspecto *adequação* deveria considerar também a escolha que ele faz em responder a esta ou aquela.

O comportamento *Interação através do brincar* (que leva em consideração somente o momento da brincadeira livre) poderia ser substituído por “caráter lúdico das interações durante diversas atividades”, em que nas atividades que possuem objetivos específicos (por exemplo, a prática de determinada habilidade) interviria de maneira lúdica participando ativamente do universo infantil.

Os comportamentos *Controle sobre as atividades da criança* e *Diretrizes* pareceram muito próximos. As autoras da escala colocam que é importante entender as distinções entre *Diretrizes*, *Controle* e *Afirmativas Negativas*.

*Diretrizes* são demandas específicas, enquanto *Controle* é um item relacionado ao quanto o professor organiza as atividades nas quais as crianças estão engajadas, e *Afirmativas Negativas* envolvem a tentativa de barrar comportamentos indesejáveis delas. Algumas *Diretrizes* são também *Afirmativas Negativas*, por exemplo, ao prevenir que as crianças se engajem em algum comportamento em particular (“não vá lá dentro”, “não mexa ali”). Outras não são *Afirmativas Negativas* (“Lave suas mãos antes de comer”).

Há *Diretrizes Afirmativas Negativas* que envolvem tentativas do professor para que as crianças

parem de fazer algo. Estes comportamentos assemelham-se ao *Estabelecimento de metas* que se refere às expectativas que o professor indica para o comportamento da criança. Como a própria escala traz, os professores recebem escores altos quando obviamente tentam controlar as crianças e dizer a elas o que fazer.

Na prática, estes quatro comportamentos<sup>7</sup>, durante a observação, se confundem pois parecem estar mesclados uns nos outros. A decisão entre um comportamento e o outro tem um difuso. A sugestão é no sentido de que estes comportamentos sejam revistos e re-organizados na escala, ampliando suas descrições para serem utilizados também em situações que não apenas durante o período da brincadeira livre.

No comportamento *Relações entre as atividades* nas quais a professora está envolvida com as crianças, a escala não contempla o número de atividades ocorridas durante o período de observação nas salas de aula, o que limita a codificação. Nos trinta minutos de observação, podem não ocorrer transições de uma atividade para outra, nas situações de brincadeira livre ou em outro tipo. Mas, numa mesma atividade, podem existir diversas transições porque ela atividade inclui diferentes etapas.

Os comportamentos *Envolvimento verbal*, *Ensino* e *Afirmativas positivas* podem ser medidos em qualquer momento da rotina diária em Educação Infantil e não especificamente durante a brincadeira livre como propõe a escala.

### Considerações finais

Este instrumento de avaliação apresenta e descreve comportamentos de grande importância para o estudo da interação professores e crianças pequenas. É relevante apontar que esta escala demonstra explicitamente o valor da interação, seja ela física, verbal ou afetiva, entre professores e crianças quando elas estão ativamente envolvidas em seu mundo, lógica, planos e atividades.

<sup>6</sup> As autoras da escala falam sobre isso no vídeo de treinamento, mas não colocam tal observação na descrição dos itens de adequação do envolvimento físico.

<sup>7</sup> *Controle sobre as atividades da criança* – quanto o adulto dirige a atividade; *Diretrizes* – imperativos de natureza física ou verbal dizendo para a criança o que fazer; *Afirmativas negativas* – imperativos negativos feitos de forma negativa e redirecionamento das ações das crianças; e *Estabelecimento de Metas* – o professor estabelece metas e acompanha a ação das crianças.

Parte-se do princípio de que o professor, para planejar um ambiente que inclua atividades pertinentes ao desenvolvimento das crianças, conheça suas demandas e necessidades, tendo em vista o que trazem para o ambiente da sala. Para as autoras, o professor, ao participar das atividades propostas pelas crianças, poderá intervir de maneira a ampliar suas possibilidades e potencial, desafiando-as em direção ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Assim, mesmo tendo sugerido uma revisão detalhada do instrumento no que toca às descrições dos comportamentos, assume-se que ele pode acrescentar muito às discussões sobre metodologias que pretendem avaliar aspectos subjetivos do atendimento à criança nesta faixa etária, o que contribuirá sobremaneira para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada dos professores e pesquisadores da área, melhorando a prática pedagógica, o planejamento e execução das atividades destinadas às crianças. Uma versão em português, buscando acomodar as sugestões aqui comentadas, para o uso em instituições brasileiras de educação infantil está em preparo.

### Referências Bibliográficas

- Barnett, S. W. (2000). *Does Head Start have Lasting Cognitive Effects*. New York: Rutgers University.
- Becchi, E & Bondioli, A. (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas: Autores Associados.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of Developmental Processes. Handbook of Child Psychology. Em U. Bronfenbrenner & P. A. Moris (Orgs.), *Theoretical Models of Human Development* (pp.993-1028). New York: John Wiley and Sons.
- Farran, D. C. & Collins, E. N. (1996). *Teacher Child Interaction Scale*. Vanderbilt: Vanderbilt University e University of North Caroline.
- Foulin, J-N. & Serge, M. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hohmann, M. & Weikar, T. (1996). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moro, M. L. F. (2002). Implicações da Epistemologia Genética de Piaget para a educação. Em M. N. S. Placco (Org), *Psicologia e Educação: revendo contribuições* (p.117-144). São Paulo: Educ.
- Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. Em L. C. MoL (Org), *Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (p. 151-168). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Agradecimento ao apoio do PIBIC/CNPq – 2001/2002