

Hora da brinquedoteca: o jogo de papéis em foco

Toyroom time: the role-playing game in focus

*Marcela Cristina de Moraes*¹

RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado e discute as atividades de crianças de 3 a 5 anos, desenvolvidas na brinquedoteca de uma escola de Educação Infantil, focalizando nos jogos de papéis sociais, fundamentada na teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi observar se as crianças realizam jogos de papéis nas interações na brinquedoteca. Os resultados indicaram apego das crianças aos brinquedos/objetos, dificultando o avanço dos jogos de papéis, visto que gastam muito tempo com os conflitos. A turma de 5 anos apresentou aumento quantitativo de jogo de papéis sociais em relação à turma de 3 anos, porém essa diferença não significou avanço qualitativo, uma vez que a variedade de papéis sociais foi pequena; as ações tiveram pouca variação, bem como, os temas e os diálogos foram pontuais e exíguos. Não observamos a iniciativa, independência e cumprimento de objetivos nas crianças. Assim, sem a intervenção da professora, as crianças desenvolvem jogo de papéis sociais num formato simplificado, indicando a necessidade de uma intervenção planejada na zona de desenvolvimento proximal das crianças, auxiliando-as a selecionar e vivenciar temas em suas relações com brinquedos e outros objetos.

Palavras-chave: Educação infantil. Jogo de papéis. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article is part of a doctoral research and discusses the 3 to 5 years old children's activities developed in the playroom of a Childhood Education school, focusing on social role-playing, founded on the Cultural-Historical theory. The objective was to observe whether the children realize the role-playing on them interactions during the time in the playground. The results indicated children's attachment to toys/objects, hindering the advancement of role-playing, since they spend too much time on conflicts. The 5-year-old class showed a quantitative increase in social role play compared to the 3-year-old class, but that difference did not mean qualitative advances, once the variety of social roles was little; the actions had little variation too, as well, the themes and dialogues were punctual and short. We do not observe the initiative, independence and goal achievement in the children. Thus, without the teacher's intervention, children develop social role play in a simplified format, indicating the need for planned intervention in the children's zone of proximal development, helping them select and experience themes in their relationships with toys and other objects.

Keywords: Early childhood education. Role play. Cultural-historical theory.

¹ Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí/UFJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8935-6342>. E-mail: marcela.moraes@ufj.edu.br.

Introdução

A hora da brinquedoteca ou o momento da brincadeira é um tempo/espço lúdico reservado na Educação Infantil para que as crianças possam interagir entre si e com os brinquedos. De um modo geral, as docentes reconhecem este tempo/espço como importante para o desenvolvimento das crianças, defendendo que o brincar é algo natural do mundo infantil.

De acordo com as formulações teóricas de Vygotsky (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1980), sobre a periodização do desenvolvimento infantil, cada etapa do desenvolvimento é impulsionada por uma atividade principal, visto que o psiquismo do ser humano é constituído e desenvolvido pela atividade humana no social.

Assim, entre 0 e 5 anos², há três idades psicológicas diferentes, com suas respectivas atividades principais, sendo que a idade pré-escolar (3 a 5 anos), que foi o foco desta pesquisa, tem como atividade principal o jogo temático de papéis sociais. A princípio tem-se a impressão de que o jogo sempre existiu no mundo infantil, porém, mediante investigações, Elkonin (1980) descobriu que o jogo de papéis não é algo inato/espontâneo, mas depende das condições sociais e das oportunidades, sendo, por fim, um instrumento educacional que deve ser fomentado.

Elkonin (1980) afirma que o surgimento do brinquedo, como objeto que representa o real advém do desenvolvimento das ferramentas de trabalho e dos modos de produção, isto é, a partir do momento que a redução de ferramentas para as crianças perdeu a sua função real, perdeu-se a possibilidade de intervenção no meio. Nessa direção, Elkonin (1980) formula a tese mais importante para a teoria do jogo de papéis ³:

² Iremos utilizar o intervalo de 0 a 5 anos para nos referir à atual etapa de Educação Infantil no Brasil, que na Lei de Diretrizes e Bases (1996) consta como de 0 a 5 anos e 11 meses, uma vez que as crianças de 6 anos completos já estão no Ensino Fundamental.

³ Apesar da tradução da obra de ELKONIN (1980) ter utilizado o termo “jogo protagonizado”, nossa opção é pelo termo “jogo de papéis”, visto que “protagonizado” deriva do verbo “protagonizar” (FERREIRA, 2010) que é ser protagonista, personagem principal, o que não se relaciona com a ideia de representação social e coletiva, por meio de papéis do mundo adulto, que é o foco principal do jogo de papéis.

[...] este jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança em sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe (ELKONIN, 1980, p.67).

Para compreender o jogo de papéis, Elkonin (1980) seguiu a tese de Marx (2008) de que é possível conhecer um nível menos desenvolvido a partir de um nível mais desenvolvido, isto é, pela anatomia do ser humano é possível compreender a anatomia do macaco. Assim, partiu da forma mais desenvolvida para se chegar à história de sua aparição e encontrar a unidade que carrega o todo (ELKONIN, 1980).

Para tanto, ele realizou um experimento com uma professora e crianças entre 4 e 5 anos, em uma visita ao zoológico, onde as crianças conheceram diferentes animais, o que eles comiam e como viviam. Ao voltar para a sala, a professora levou vários objetos relacionados com o zoológico, na expectativa de que as crianças realizassem o jogo de papéis; porém isso não aconteceu no dia da visita e nem nos dias seguintes. Na segunda visita, a professora foi orientada a destacar as relações das pessoas, os profissionais que lá trabalhavam, ou seja, os que alimentavam, limpavam, cuidavam da venda de bilhetes, os veterinários, os profissionais da cozinha que preparam os alimentos, destacando e diferenciando a função de cada um. Depois de algum tempo dessa segunda visita, as crianças começaram a realizar o jogo de papéis por conta própria, de jardim zoológico, inserindo aos poucos os diferentes papéis que haviam conhecido.

Este experimento apontou que a realidade pode ser dividida em duas esferas, uma que envolve os objetos da natureza e aqueles criados pelo homem, e outra ligada às atividades das pessoas, ao seu trabalho e às suas relações. Concluiu assim, que as crianças só começam a jogar depois de saberem o que as pessoas fazem, como trabalham e quais relações estabelecem (ELKONIN, 1980).

Diante disso, destacamos a importância de apresentar às crianças situações sociais reais e oportunizar vivências diferentes das que estão acostumadas, a fim de ampliar o repertório temático dos jogos de papéis que comumente brincam, ou seja, mãe e filha, aluno e professor, médico e paciente, sendo possível explorarem temas como o zoológico, estação de trem, aeroporto, hotel, entre outras coisas, que estejam relacionadas com o contexto social.

A base do jogo de papéis em sua forma mais desenvolvida não é:

[...] o objeto, nem seu uso, nem a mudança no objeto que o homem pode fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, também, a assimilação destas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações ligadas organicamente com ele as que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1980, p. 38).

Após observações de vários jogos coletivos e individuais foi possível afirmar que o jogo de papéis reproduz as relações e as atividades dos adultos. No jogo a criança vivencia relações reais com os companheiros que está jogando, onde manifesta qualidades e algumas emoções próprias. Assim, a forma que o pedagogo tem de estudar a criança é por meio do jogo e outras ocupações (ELKONIN, 1980).

Nessa direção, os motivos que impulsionam a atividade principal das crianças entre os 3 e 5 anos, envolvem a necessidade de participar do mundo adulto e a necessidade de compreender suas relações com o mundo. Contudo, cabe destacar que além da atividade principal, existem outras que são acessórias como atividades de produção (desenho, modelagem, construção de objetos) e atividades corporais, que também favorecem o desenvolvimento psicológico infantil (MARTINS, 2006).

No período de 3 a 5 anos, o jogo de papéis ocupa um espaço importante no desenvolvimento da criança, pois permite que ela vivencie a vida social adulta de forma lúdica com mais sentido para suas atividades. Os papéis sociais são vivenciados dentro do jogo, onde as regras dos papéis sociais a serem assumidos

pelas crianças devem ser respeitadas por todas e os conflitos administrados de acordo com as habilidades das crianças envolvidas. Tal importância promove o jogo de papéis ao título de atividade principal neste período da Educação Infantil (VENGUER, 1976).

As investigações de Elkonin (1980) levaram à conclusão de que há quatro níveis diferentes de desenvolvimento do jogo. No primeiro nível, o conteúdo central do jogo envolve ações com objetos que são direcionados aos pares. Os papéis existem, mas não determinam as ações. As ações são monótonas e repetitivas e, por fim, é fácil alterar a lógica das ações sem que as crianças protestem (ELKONIN, 1980). No segundo nível, o conteúdo central do jogo também é a ação com os objetos, mas a ação lúdica corresponde à real e os papéis são denominados pelas crianças que repartem as funções. A lógica das ações está determinada pela vida real. A alteração da lógica das ações não é aceita, mas eles não protestam (ELKONIN, 1980). No terceiro nível, o conteúdo fundamental é a interpretação do papel e as ações que decorrem dele. Os papéis estão bem definidos e organizados.

A lógica e o caráter das ações são mais organizados e há a exigência de que elas sejam variadas; aparece a fala teatral dirigida ao colega de jogo. Por fim, a mudança da lógica é protestada e a criança diz que não é assim na vida (ELKONIN, 1980). No quarto nível, o conteúdo central do jogo é a execução das ações de acordo com a atitude adotada pelas outras pessoas. Os papéis estão claramente definidos e a criança mantém sua conduta durante todo o jogo. As ações se desenvolvem de acordo com a lógica real e seguem a lógica do jogo. A infração da lógica é contestada e o argumento amplia-se para questões referentes às regras, às explicações que envolvem a razão (ELKONIN, 1980).

Estes níveis indicam diferenças que não estão apoiadas nas idades cronológicas das crianças, mas, sim, nas diferenças acerca do nível de desenvolvimento do jogo de papéis que cada criança se encontra. As verdadeiras análises e o sentido social de Elkonin (1980) sobre o processo evolutivo do jogo assinalam que:

[...] entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, o mesmo que entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, dos estágios, de desenvolvimento do jogo. No primeiro (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; no segundo (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 1980, p.203, tradução nossa).

A conclusão de Elkonin (1980), diante destes dados, resume-se no fato de que o jogo de papéis segue o caminho da ação concreta com os objetos, para a ação lúdica sintetizada e, por fim, à ação lúdica de representação dos papéis sociais, como no exemplo a seguir: existe o objeto colher; a função social da colher é possibilitar a alimentação e a criança vivencia isso na sua relação com os adultos; a criança usa a colher para alimentar a boneca; e por fim, a criança dá de comer à boneca como a mãe faz (ELKONIN, 1980, p.179).

O objetivo deste artigo é apresentar a análise das brincadeiras de 69 crianças de 3 a 5 anos, de 3 turmas de Educação Infantil, desenvolvidas na brinquedoteca da escola. O foco da análise está nos jogos de papéis sociais, a fim de identificar o nível de desenvolvimento do jogo das crianças investigadas⁴. Os dados utilizados para a caracterização desta situação referem-se às 27 observações, de 30 minutos cada, realizadas no horário da brinquedoteca. Este espaço foi escolhido para a coleta dos dados, pois, apesar do tempo ser reduzido, era espaço potencial para as observações, por ser reservado para cada turma, por conter brinquedos variados, por possibilitar interações passíveis de serem registradas e por oportunizar o desenvolvimento do jogo de papéis entre as crianças.

A brincadeira começou: um olhar atento aos jogos de papéis

A brinquedoteca era uma sala separada da sala de aula, que possuía vários brinquedos que ficavam nas estantes, guardados de forma misturada, o que

⁴ O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Indicadores de desenvolvimento da Atividade Voluntária na Educação Infantil: o jogo de papéis como atividade principal” apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (MORAES, 2018).

dificultava a identificação. Quando as crianças iniciavam as brincadeiras, elas jogavam tudo no chão para escolherem os brinquedos que lhes chamasse a atenção.

Cada turma frequentava a brinquedoteca duas vezes na semana, por 30 minutos, porém ao longo das observações registramos o cancelamento deste momento, por parte das professoras por vários motivos, entre eles: castigo porque desobedeceram, calor porque a sala não tinha ventilação, e para realizar atividades pedagógicas atrasadas. As crianças eram acompanhadas pela professora, a brincadeira era livre e o papel da professora era controlar os comportamentos inadequados e mediar conflitos. Ao final as crianças recebiam orientação da professora para colocarem nas prateleiras tudo que estava no chão.

Para observarmos este momento de atividades na brinquedoteca, consideramos o seguinte roteiro: observação da escolha dos brinquedos (como escolhiam? o que escolhiam? havia algum brinquedo substituto?); agrupamentos (como se agrupavam? quantas crianças se agrupavam?); registro dos temas das brincadeiras: perguntar para cada um dos grupos sobre o tema e o personagem; verificar se os objetos escolhidos estavam de acordo com o tema e o papel social; observar se as ações com os objetos correspondiam ao tema social imaginário; observar se as ações entre as crianças também correspondiam ao tema e ao papel social; registro de diálogos: há diálogos relacionados com o papel social adotado? Registro de Regras: definiram alguma regra? Houve conflito? Como resolveram? tempo de permanência no jogo: permaneciam no jogo até o final, mantinham-se no papel? Quanto tempo cada grupo ficava envolvido em torno do mesmo tema? O tempo de envolvimento era o mesmo nas diferentes idades?

Inicialmente todas as crianças eram observadas em seu processo de escolha de brinquedos e, na sequência, o olhar da pesquisadora voltava-se para os agrupamentos, uma vez que o encontro grupal poderia propiciar o jogo de papéis.

A pesquisadora fazia perguntas às crianças de modo a conhecer os temas, conteúdos e argumentos das brincadeiras e se havia divisão de personagens, tais como: Do que você está brincando? Quem você é na

brincadeira? As respostas desencadeavam outras perguntas, a fim de esclarecer as ações verbais e não verbais.

Para a análise qualitativa, a reflexão da pesquisadora foi contínua na coleta dos dados, o que permitiu ajustes no protocolo de observação. Os registros no diário de campo somados às leituras teóricas possibilitaram análises pontuais ao da coleta. A análise descritiva dos dados envolveu temas centrais que guiaram a discussão (CRESWELL, 2010). Os resultados foram analisados a partir de 3 categorias, a saber: a escolha do brinquedo, repertório temático e tipos de jogos desenvolvidos. Ao longo de nossas observações percebemos que nem sempre o jogo de papel aparecia como um tipo de brincadeira desenvolvida pelas crianças e, portanto, para auxiliar na nossa análise foi necessário separar o que era jogo de papel de outros tipos de jogos.

A escolha do brinquedo: o que escolhem e como escolhem

A escolha do brinquedo, de acordo com o tema que a criança quer brincar, faz parte da organização e planejamento do jogo, com vistas a atingir o objetivo da atividade (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012).

Na turma de 3 anos, as crianças escolhem o que está mais visível e na altura dos olhos; tinham preferência pelos brinquedos novos no espaço (mesinha, a penteadeira, arco e flecha, escova de cabelo, boneca grande e mesinha de metal com cadeiras; e outros brinquedos que chamavam a atenção como: instrumentos musicais, móveis de cozinha (fogão e pia), bonecas e carrinhos. Na turma de 4 anos, as crianças correm para pegar o brinquedo mais atraente para elas no momento e depois que iniciam a atividade, buscam outros brinquedos relacionados com o tema do jogo; interessam-se por brinquedos novos no espaço e, assim, ocorrem abandonos e trocas de brinquedos; outras vezes escolhem um brinquedo aleatório e manuseiam de acordo com o que ele sugere. Na turma de 5 anos, as crianças também correm para pegar o brinquedo mais atraente; se atraem pelos brinquedos novos no espaço; reúnem com maior rapidez e iniciativa aqueles brinquedos que vão utilizar; buscam brinquedos específicos; escolhem brinquedos novos: uma mesinha com cadeiras, um balde com pedaços de madeirinhas de tamanhos

diferentes, uma penteadeira com banquinho; fogão, pia, bonecas, carrinhos e até colchonetes espalhados no chão.

Percebemos que o momento da escolha do brinquedo pela criança apresentou semelhanças entre as turmas de 3 a 5 anos, pois, cada criança pegava o brinquedo que mais lhe chamava a atenção; aquele que estava mais visível e na altura dos seus olhos. Os brinquedos estavam misturados, o que prejudicava a visualização de cada um deles naquele espaço, mas, os brinquedos novos eram identificados e escolhidos imediatamente pelas crianças das três turmas. Havia, também, aqueles brinquedos que eram sempre disputados, tais como: instrumentos musicais e móveis de cozinha (fogão, pia, mesa com cadeiras, etc.), além dos brinquedos novos, como pode ser observado nos seguintes registros:

Turma de 3 anos: O arco e flecha passou pela mão de 5 meninos diferentes, sendo, portanto, motivo de disputa por sua posse. Cada criança ficou em média 3 a 5 minutos com o brinquedo.
Turma 5 anos: Um menino, após dez minutos, sentou-se para brincar com uma casinha, bonecos e debaixo da blusa guardava um arco e flecha pra ninguém pegar.

Nas duas turmas há indicações de apego objetal, indicando que as crianças se encontram no primeiro nível de desenvolvimento do jogo (ELKONIN, 1980). Percebemos que o conteúdo central é a ação com os objetos e esta ação não é direcionada aos pares, com ações repetitivas e monótonas.

Nas turmas de 4 e 5 anos registramos que a maioria das crianças sempre entrava na brinquedoteca correndo para escolher e pegar os brinquedos. Nesses casos, a criança demonstrava que seu objetivo primeiro era tomar posse do objeto e depois decidir o que iria fazer com ele. A cena da criança que esconde o arco e flecha debaixo da blusa enquanto brinca com bonecos, é um exemplo disso. Quando o objeto/brinquedo ocupa a cena central da interação não há espaço para interação entre os personagens e nem espaço para a

substituição de objetos, o que indica baixo desenvolvimento no nível do jogo, em turmas que poderiam estar mais avançadas.

É importante destacar que a brincadeira lúdica, que provoca variações qualitativas no psiquismo é a brincadeira simbólica, ou seja, a criança realiza uma ação e pressupõe outra, ou utiliza um objeto para representar outro (VENGUER, 1976). Porém, houve dificuldades na substituição de objetos nas turmas observadas, a cena abaixo da turma de 5 anos revela isso:

Duas meninas brincam juntas; uma penteia o cabelo da outra que está sentada em frente uma penteadeira. Sugerem que estão brincando de cabeleireira. A menina que manuseia a escova sai de cena, leva a escova e não deixa as meninas pegarem, por mais que pedissem para ela devolver. Elas pedem a ajuda da pesquisadora, que diz que elas podem utilizar outra coisa parecida com a escova para continuar brincando. Elas procuram na gaveta e, também, na estante, porém não encontram nada, uma vez que queriam encontrar uma escova e não uma substituta para ela. Assim, param de brincar.

O nível maior de desenvolvimento no jogo de papéis é atingido quando a criança faz uso de brinquedos substitutos, até atingir o patamar de não necessitar do apoio de objetos para o desenvolvimento do seu papel, sinalizando que o concreto chegou ao abstrato (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012).

Entretanto, a brinquedoteca da escola não favorece esse avanço, a grande quantidade de brinquedos e a falta de organização deixava o espaço confuso, com muita informação para as crianças que demonstraram em todas as turmas pouco envolvimento com os brinquedos escolhidos, o tempo todo trocavam várias vezes de brinquedos e muitas vezes não concluíam a brincadeira.

Elkonin (1980) explica essa situação, a partir da história da origem dos brinquedos que pode ser guiada pelo reflexo da história das ferramentas de trabalho humano e seus utensílios sagrados, mas sua relação direta e sua função perderam-se ao longo da história. No início, os brinquedos estavam associados aos instrumentos/trabalho, agora, a associação do brinquedo é com a novidade, pois

são as atrações externas que vão garantir o vínculo da criança, que não dura muito tempo, com contatos esporádicos, diferente do contato continuado do passado.

Contudo, apesar das semelhanças encontradas na escolha do brinquedo e o apego objetal indicando poucos avanços no nível do jogo, foi possível registrar que a posse do brinquedo sofreu variações entre as turmas.

Na turma de 3 anos, a posse do brinquedo estava relacionada ao manuseio do objeto e não à interação entre os personagens, como observado na cena abaixo:

Duas meninas sentam-se perto de um fogão; uma pega uma boneca e começa a colocar um copo na boca da boneca. A outra menina chama a primeira de filha e, sugere estar brincando de mãe e filha. Elas brigam para lavar os objetos na pia: uma delas diz ser a mãe. Permanecem juntas por 10 minutos.

Na turma de 4 anos, a posse do brinquedo motivava a escolha do tema e os agrupamentos das crianças, pelo interesse no mesmo objeto. Houve situações das crianças buscarem brinquedos específicos depois que a brincadeira começou, a cena abaixo retrata isso:

A pesquisadora aproximou-se de uma criança e perguntou /-lhe sobre o que brincava. Ela disse que era de mãe e filha. Perguntou-lhe quem era a mãe, A criança disse ser ela e as filhas eram duas bonecas que se chamavam Isabela e Carolina. Na sequência foi atrás de um prato. Logo um menino aproximou-se e colocou várias pecinhas de montar e uns bichinhos de madeira dentro da pia, simulando que os estava lavando. Este menino lhe mostrou um cubo mágico, ela interessou-se pelo brinquedo e começou a manipulá-lo, distraíndo-se com ele.

Na turma de 5 anos as crianças reuniam-se com maior rapidez e mais iniciativa aqueles brinquedos que iriam utilizar na brincadeira, havendo buscas por brinquedos específicos. Essas crianças apresentaram maior comportamento voluntário, porém a iniciativa e busca orientada não ocorria sempre. Ficou implícito, também, que o fato de ter a posse do objeto já estabelecia seu personagem, como registrado na cena a seguir:

Uma menina com uma boneca na mão e próxima à tábua de passar roupas diz para a colega do lado: 'Eu sou a mãe'. 'Vai lavar umas roupas para eu passar'. A mãe sai de perto da mesa e outra criança assume o posto de passadeira. Após passar uma roupa de boneca, dá a roupa para outra menina que está ao seu lado e diz: 'Dobra e coloca ali' (aponta com o dedo para uma cadeira). Outra menina aproxima-se e diz: 'depois você deixa eu passar?'. A menina que passa nesse momento responde: 'Não, a Maria que é a mãe, eu estou só cuidando'. O jogo durou 10 minutos, a tábua começou a cair e a professora guardou o brinquedo.

As diferenças entre as turmas indicam um avanço, ainda que tímido, no nível do desenvolvimento do jogo, ficando entre o primeiro e segundo nível, nos quais a ação com os objetos ainda é central, e as funções sociais entre os personagens ainda é incipiente. Contudo, entende-se que isso é o real possível sem a intervenção intencional da professora. Martins (2010, p.67) afirma que a passagem da exploração do objeto para situações fictícias de jogos de papéis sociais não é um processo natural na criança, “mas sim, consequência de uma complexificação de processos psicológicos fundamentalmente determinada pela mediação do adulto e de ensino, ou seja, pela situação social de desenvolvimento da criança”.

A participação da professora nesse processo de tomada de consciência em torno do papel que representa é essencial para guiar as ações e atividades como, por exemplo, a busca por objetos que permitirá a execução do papel, contribuindo de modo geral para que a criança aprenda a planejar o fim de sua ação. Por outro lado, “deixar as crianças refém de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deverá operar” (MARTINS, 2010, p. 78).

Repertório temático escolhido pelas crianças

A fim de apresentar uma análise detalhada do repertório temático escolhido pelas crianças foi necessário apresentar os temas presentes em cada tipo de jogo, isto é, no jogo simbólico e jogo de papéis. As características do jogo simbólico envolvem a substituição de objetos e ações mais específicas com eles,

relacionando- os às suas funções sociais, bem como, representando ações sem a presença do objeto, por meio de imaginação e criação de ações, objetos e fenômenos que estão presentes no local do jogo, demonstrando a capacidade da criança atuar de acordo com os modelos sociais (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012). Já o jogo de papéis tem como características o reflexo ou cópia das relações sociais existentes, envolvendo vários participantes. Possui um tema previamente decidido e planejado, podendo utilizar objetos concretos. O jogo de papéis é realizado por meio de várias situações inter-relacionadas com o tema; as regras são respeitadas; os conflitos administrados; em sua fase mais desenvolvida é iniciado e regulado pelas crianças de modo criativo e independente (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

O quadro 1 apresenta os temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas. Quando os temas dos jogos não eram anunciados pelas crianças, os nomeamos de acordo com os conteúdos e ações com os objetos.

Quadro 1 - Temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas

Turma	Jogo simbólico	Jogo de papéis
3 anos	Martelando casinha; tocando guitarra; lutando com bonecos; lavando roupas; lavando bichinhos; lutando com arco e flecha; consertando carrinho; penteando cabelo de boneca.	- Mamãe e filhinha; - Cabeleireiro.
4 anos	Fazendo comidinha; colocando carrinhos na casinha; lavando vasilhas; trocando a roupa da boneca; aplicando injeção.	- Mamãe e filhinha; - Mamãe/papai e filhinha;
5 anos	Construindo casa; consertando carro; digitando no computador; organizando a casa.	- Mamãe e filhinas/os; - Cabeleireiro.

Fonte: Elaboração própria

No jogo simbólico percebemos várias ações que as crianças desenvolveram com os objetos, tais como: consertar carro, construir casa, digitar no computador, lavar bichinhos, etc. Por outro lado, nos registros dos jogos de papéis, apareceram apenas dois temas, isto é, mãe-filha e cabeleireiro.

Solovieva e Quintanar (2012, p. 38) discutem que o desenvolvimento do jogo na criança sob o ponto de vista genético segue a seguinte ordem: manipulação objetal;

jogo simbólico e jogo temático de papéis. Assim, “o jogo temático de papéis só pode ser desenvolvido sobre a base prévia da riqueza do jogo objetal e do jogo simbólico”.

A variedade de ações no jogo simbólico, apresentadas no quadro 1, indica que as crianças têm um repertório variado de ações com objetos e, portanto, esse repertório poderia ser a base para o desenvolvimento de temas e argumentos também variados no jogo de papéis, tais como: oficina mecânica, pedreiro, hospital, posto de vacina, escritório, restaurante, loja de roupas, venda de carros, lavanderia, veterinário, show de música, entre outros, porém isso não aconteceu, evidenciando que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente.

O tema “mamãe e filhinha/o” foi o que mais apareceu nos jogos de papéis das três turmas, sendo o único tema na turma de 4 anos. Em pesquisa realizada por Marcolino e Mello (2015), o tema “casinha” também foi o que mais apareceu nas escolas observadas e isso foi justificado pelas autoras por ser um tema próximo das crianças, e por todas as escolas terem disponíveis brinquedos relacionados com essa temática. Para a teoria Histórico-Cultural, a atividade criadora está relacionada com as experiências acumuladas pelo ser humano. Neste sentido, a ação intencional e planejada do professor no jogo de papéis deve envolver a apresentação da atividade humana para as crianças, com a finalidade de ampliar experiências (MARCOLINO, MELLO, 2015).

Na turma de 3 anos e de 5 anos apareceu o tema “cabeleireiro” em função da presença de uma penteadeira na sala, despertando o interesse das crianças pelo tema. No entanto, na turma de 4 anos este mesmo objeto não despertou interesse nas crianças e não foi suficiente para desencadear o jogo de papéis, o que sinaliza que as crianças necessitam conhecer sobre os papéis sociais para desenvolver o jogo.

Nesse sentido, os temas dos jogos se relacionam com as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas da vida concreta, portanto em diferentes épocas da história as crianças praticaram jogos com temáticas variadas. O conteúdo do jogo vai revelar o quanto a criança está envolvida com a atividade do adulto, podendo ir de questões externas da atividade humana, com os objetos e atitudes, até chegar ao sentido do trabalho humano (ELKONIN, 1980).

A atividade mediada da professora nos jogos desenvolvidos pelas crianças é fundamental para a ampliação do repertório temático e dos argumentos dos seus jogos. Para tanto, o docente pode utilizar diversas estratégias como: visitas a espaços externos, livros, fotos e vídeos. A ampliação do repertório, com vistas a despertar o interesse da criança e motivá-la a explorar outros temas, favorece o desenvolvimento de neofomações psicológicas, na medida em que a criança experimenta ações verbais e não verbais associadas a atividades diferentes. Aos poucos, cada criança toma consciência dos diversos papéis sociais existentes na sociedade, que podem surgir da sua experiência de vida e das orientações do docente.

Isto prova que o jogo de papéis não é algo inato/espontâneo, mas depende das condições sociais e oportunidades. Neste sentido,

as crianças que vivem em uma sociedade de nível relativamente baixo de desenvolvimento não têm jogos protagonizados. Esta tese não deve levar à dedução de que são crianças de um baixo nível de desenvolvimento mental, nem falta de imaginação, etc., como afirmam alguns investigadores. A ausência de jogos protagonizados é devido à situação especial das crianças na sociedade (ELKONIN, 1980, p. 53).

O autor afirma que os jogos de papéis não existem em sociedades primitivas, pois as crianças participam da vida laboral adulta, esclarecendo que o interesse pelo jogo é uma condição social da criança na sociedade e não uma limitação intelectual. Esse interesse deve ser intencionalmente explorado pelos adultos/educadores com vistas a ampliar situações imaginárias diferentes, contribuindo para o aumento de envolvimento com a atividade.

Nem toda brincadeira se configura em jogos de papéis

Ao realizarmos uma análise comparativa entre as turmas observadas, percebemos que há uma diferença quantitativa entre os tipos de jogos realizados. Na turma de 3 anos, observamos mais jogos simbólicos (89%), enquanto na turma de 4 anos, a quantidade de jogo simbólico é igual a quantidade de jogo de papéis e, na turma de 5 anos, as crianças envolvem-se mais com jogo de papéis (86%) do que

com jogo simbólico. Isso revela aumento quantitativo do interesse das crianças pelos jogos de papéis, porém pouca variação qualitativa.

Na turma de 3 anos, a maioria dos jogos realizados envolve manipulação de objetos de acordo com a função social, se configurando num jogo simbólico, em que o foco é interagir com os objetos, havendo, se necessário, substituição deles. Há formação de grupos em torno de objetos semelhantes, porém com objetivos diferentes. Em uma das cenas: “Dois meninos brincam juntos, um deles toca guitarra e o outro teclado. A criança do teclado distrai-se com outro brinquedo e outra criança pega o teclado”. Em outra cena: “Duas meninas colocam roupa para lavar dentro da máquina (interação com o brinquedo)”.

Em todas as turmas observamos crianças brincando sozinhas num jogo simbólico com os objetos escolhidos. Isto apareceu mais vezes na turma de 3 anos, havendo uma redução na turma de 5 anos. Outra semelhança na formação dos grupos está associada à escolha de brinquedos. Em todas as turmas observamos grupos que se formaram a partir da escolha inicial de brinquedos, porém na turma de 3 anos, na maioria das vezes, as crianças se sentavam próximas, uma da outra, para manusear objetos semelhantes, sendo estes mais importantes do que a relação com o colega. Elkonin (1980) intitula de brincadeira-ação, as brincadeiras solitárias, mesmo quando mais de uma criança brincam em torno do mesmo brinquedo, ou seja, brincam uma ao lado da outra, mas não brincam juntas.

De acordo com Venguer (1976), nas crianças pequenas, a maioria das brincadeiras gira em torno dos objetos e muitas vezes é a posse do objeto que direciona o personagem. Então quem pegar a boneca primeiro será a mãe e aquele que tiver com a injeção será o médico. É por isso que muitos dos conflitos nessa fase são pela posse do objeto, porém tudo se resolve quando, por intervenção mediada da professora, chegam à possibilidade de o jogo ter várias mães. Assim, pela atividade intencional da professora as mais jovens da Educação Infantil podem desenvolver jogos nos quais o conteúdo principal são as relações entre as pessoas.

Apesar da maioria das interações da turma de 3 anos serem do tipo jogo simbólico, ocorreram situações da presença de jogos de papéis, pouco

desenvolvidos, em que as crianças dividiam uma temática e distribuía papéis, como por exemplo, nas brincadeiras de “mamãe e filhinha”. Apesar de ocorrerem conflitos entre as crianças, apresentarem diálogos reduzidos e sem a definição de regras, no desenvolvimento do jogo de papéis, os objetos eram o foco principal das crianças. A posse de bonecas, bonecos, entre outros eram imprescindíveis para a realização das ações de manipulação, verbalização e interação. Assim, a turma de 3 anos realiza jogo de papéis do primeiro nível, de acordo com a classificação de Elkonin (1980), no qual, o conteúdo central do jogo envolve ações com objetos, os papéis existem, mas não determinam as ações.

Na Turma de 4 anos houve grande interesse em torno dos objetos, com ações mais específicas de acordo com a função social deles. O jogo simbólico apareceu de forma individual, como o exemplo a seguir, e em grupo.

Uma criança estava realizando jogo simbólico sozinha que apresentava uma sequência de ações de acordo com o tema “fazendo comidinha”, com uso de objetos substitutos, tais como: baldinho no lugar de panela e perna de boneca para ser a colher. Ela põe um potinho no micro-ondas, tira e coloca o conteúdo na panela, mexe e na sequência serve o prato, porém sem interagir com outras crianças.

A interação da criança com os objetos necessita de mediação da professora para que aprenda “os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos” (LAZARETTI, 2016, p. 130). Entretanto, tal atividade mediadora docente precisa ajudar a criança a perceber o outro e interagir com ele.

No jogo simbólico em grupo registramos 5 cenas em que ele ocorreu. Um exemplo delas foi a seguinte: “Uma menina que brincava sozinha, saiu de seu canto, levou a boneca menor, tirou sua roupa, encontrou outra menina que também brincava com boneca, permaneceu próxima a ela, cada uma trocou a roupa da sua boneca”. Nas 5 cenas o jogo simbólico, geralmente, nascia do interesse pelos brinquedos que motivava o agrupamento das crianças, mesmo que não compartilhassem objetivos comuns, realizando ações diferentes do tema. Por exemplo: em uma das cenas grupais enquanto uma criança “lavava vasilhas”, outras duas “tocavam instrumentos”, outra “consertava um violão”. Em outro grupo as bonecas

são “filhas”, o apego às bonecas, ainda, é muito forte, com pouca variação nas ações das crianças com as bonecas, resultando pouco tempo de envolvimento.

O jogo de papéis apareceu na turma de 4 anos e foi organizado em dois grupos: jogos de papéis de nível I e jogos de papéis de nível II. No primeiro grupo, as três cenas registradas apontam um jogo de papéis primário, no qual bonecas são personagens (filhas), pois envolveu a temática de mamãe/papai/filhinha, com pouca variação nas ações, resultando em pouco tempo de envolvimento. A cena abaixo exemplifica isso:

Uma das meninas sentada diz: “filha senta aqui”. A filha está com um carrinho de compras andando pela sala pegando vários brinquedos e vai colocando no canto que seria a casa delas. A filha joga os brinquedos que pega na sala e os deixa todos amontoados, não há separação de espaços e nem de objetos. A mãe cuida de uma boneca, que é a filha menor (Turma de 4 anos).

Estes dados vão ao encontro dos dados de Marcolino e Mello (2015, p. 467) em que os jogos de papéis apresentaram as mesmas características. As autoras argumentam que o tema pode se desenvolver se o docente colabora com as crianças, ajudando-as “a organizar o espaço, o tempo, apresentando objetos e mesmo ajudando no planejamento oral da atividade com as crianças quando se poderiam resgatar as ações realizadas no cotidiano”.

No outro grupo (jogo de papéis nível II) reunimos 2 cenas, nas quais as crianças são os personagens, porém, com confusão na divisão e delimitação das ações de responsabilidade de cada um. A evidência de que não houve planejamento foi registrada na cena a seguir:

A pesquisadora perguntou do que brincavam, elas olharam para a pesquisadora e demoraram um pouco a responder. Disseram que era de papai e mamãe. A pesquisadora perguntou quem era a mamãe e uma criança disse que era ela. A pesquisadora perguntou para a outra se ela era o pai. Ela disse que não tinha pai, e que ela era filha. Uma terceira menina estava em pé, manuseando um baldinho e uma pá, realizava movimentos de mexer com a pá, algo que estava dentro do balde. A pesquisadora perguntou o que ela estava fazendo, ela ficou calada e outra criança respondeu: “Está fazendo a comidinha”. Ficaram uns 10 minutos manuseando os objetos, e depois se dispersaram e foram se agrupar com outras meninas que brincavam de boneca (Turma de 4 anos).

Nas quatro cenas recortadas, os papéis são os mesmos, ou seja, mãe e filhinha/filhinho. Em outra cena, uma menina de posse de uma boneca decidiu ser a mãe e chamou a colega de filha e nomeou o colega que apareceu no meio do jogo de filho; não houve troca de papéis; muitos brinquedos selecionados não estavam diretamente ligados ao tema; não houve delimitação/organização do espaço; as ações com os objetos e entre as crianças corresponderam ao tema, porém, algumas vezes se distraíam com os brinquedos, ou seja, saíam do papel para explorar outro brinquedo.

A transição entre as atividades principais (Mello, 2018) de brincar com os objetos para os jogos de papéis sociais envolve a ampliação do significado social dos objetos, das personagens, dos ambientes e atividades sociais. Na medida em que as interações e relações estabelecidas pela criança e entre as crianças avançam na conexão com a realidade social pela mediação da professora, esses significados também se ampliam. Essa transição envolve um novo significado social, na medida em que as interações e relações estabelecidas pela criança tem conexão com a realidade social, por exemplo: a brincadeira de dar banho na boneca evolui para o porquê a boneca precisa tomar banho e quem é ela nessa brincadeira. A manipulação objetal e o jogo simbólico vão sendo substituídos pela compreensão mais consciente dessa atividade (LAZARETTI, 2016).

Nesse processo de transição entre a brincadeira e o jogo de papéis, que exige a atividade mediada intencional da professora, tanto ela como as crianças desenvolvem aprendizagens e conhecimentos juntos. Isso porque à medida que a professora identifica como as crianças estão se relacionando com o meio social na atividade de brincadeira ou de jogo de papéis, por intermédio das verbalizações, interações das crianças com os objetos e entre elas durante a atividade, a professora, também, vai desenvolvendo conhecimentos necessários de como modificar (mediar) este meio em função das necessidades de aprendizagens das crianças. Assim, o avanço nas aprendizagens envolve a atividade docente de ir instrumentalizando cada criança a aprender a assimilar, conscientemente, com sentido para ela e para os outros, os conhecimentos científicos (MELLO, 2018).

Na turma de 5 anos apareceu o jogo simbólico e jogo de papéis em três níveis diferentes. No jogo simbólico recortamos quatro cenas, nas quais as crianças interagem com objetos, realizando ações de acordo com o tema e utilizando objetos substitutos por exemplo: “as crianças encontram pedaços de madeira com letras e números desenhados, simulando um teclado, desta forma, sentam-se na mesa e começam a digitar”. Não houve divisão de papéis nem diálogos relacionados ao tema. Provavelmente não sabiam o que as pessoas fazem num escritório. Além disso, não tinham tarefas traçadas para o jogo, restando, apenas, a interação com o objeto. Vygotsky (2006); Mukhina (1996); Quintanar e Solovieva (2012) argumentam que crianças de 5 anos já devem ter explorado ao máximo o jogo simbólico para que possam construir imagens mentais de objetos e ações, a fim de não necessitarem deles, quando realizarem os jogos de papéis.

Assim, se uma situação semelhante for observada pelo docente é possível que lhe forneça pistas de como desenvolver sua atividade mediadora intencional de forma que as crianças avancem para o jogo de papéis, com maior consciência e conhecimento sobre essa atividade social (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012).

O apego aos objetos é constante e aparece nos jogos de papéis, que para esta turma foram divididos em 3 grupos (nível 1, 2 e 3) de acordo com Elkonin (1980), por apresentar algumas características diferentes. No primeiro grupo - jogo de papéis nível 1, nas duas cenas recortadas, a boneca é personagem, que neste caso é a filha, pois a temática das duas cenas é “mamãe e filhinha”. As cenas envolveram organização do espaço, reunião de objetos de acordo, interação verbal e não verbal de acordo com o tema. A fala que aparece no jogo é pontual e curta. No segundo grupo - jogo de papéis nível II há divisão de personagens, porém não é possível verificar diferença nas ações verbais e não verbais. O envolvimento é curto e a interação com o objeto é mais importante. Há registro de uma cena, por exemplo, de uma criança que interage com dois grupos ao mesmo tempo. No grupo – jogo de papéis nível III há jogo de papéis com divisão de personagens, porém mais uma vez o tema é mamãe e filhinhos, portanto só aparecem dois tipos de personagens na cena, gerando pobreza de ações verbais e não verbais, conforme exemplo a seguir:

O grupo que envolveu mais integrantes por mais tempo foi o que começou com uma das meninas colocando dois fogões de madeira num canto para delimitar o espaço, essa menina era a mãe, pois estavam brincando de casinha e ainda disse no meio do jogo que havia regras em sua casa, que era não bagunçar. Aos poucos outros foram se agrupando a ela, uma menina e um menino. Eles reuniram boneca, tábua de passar, colocaram um colchonete no chão, pegaram uma pia. Depois de 9 minutos chegou mais uma menina para brincar. Passados 15 minutos já eram 5 crianças (4 meninas e um menino). A pesquisadora perguntou do que brincavam, a mãe disse que era de casinha e que todo o restante eram seus filhos. Uma das filhas disse que a mãe trabalhava fora o dia inteiro e quando a mãe não estava, ela era quem mandava (Turma de 5 anos).

A necessidade da atividade mediadora intencional docente aparece reiteradamente, como forma de exploração junto às crianças de outras temáticas possíveis, que agreguem personagens com ações verbais e não verbais que, ainda, não experimentaram, ampliando o repertório delas, favorecendo o desenvolvimento da atividade voluntária, do pensamento simbólico, orientando na criação de situações que favoreçam o aumento de ações específicas com os objetos e o desenvolvimento do uso simbólico deles, passando pela substituição de objetos, representação de ações sem a presença do objeto, ação de imaginação e atuação de acordo com modelos oferecidos à criança (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR, SOLOVIEVA, 2012).

Considerações finais

As crianças, sem a intervenção da professora, desenvolvem jogo de papéis sociais num formato simplificado, sem muitas regras, com grande apego aos objetos/brinquedos, sem variação de temas e com poucos papéis sociais. No período de 3 a 5 anos, elas desenvolvem o jogo de papéis na medida em que há a necessidade de comunicação social e motivo das crianças em ser como os adultos que ela convive.

Essas situações são frequentes no cotidiano das atividades das crianças na escola e são potentes indicadores da necessidade de intervenção planejada da professora para a ampliação do repertório delas, de modo que avancem do jogo simbólico para o jogo de papéis sociais.

As escolas que possuem brinquedotecas precisam organizá-la, de modo que os brinquedos sejam visíveis para todas as crianças, separados em categorias, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atividades de jogo simbólico e jogo de papéis.

A observação das crianças enquanto brincam oferece à professora a oportunidade de diagnosticar as diferenças e tipos de atividades e, como, ajudá-las, colaborativamente, a superar o jogo simbólico para o jogo de papéis, quanto ao desapego dos objetos, variedade de repertórios e ampliação de argumentos, bem como, de ações verbais e não verbais.

Entretanto, para que a introdução do trabalho com jogo de papéis na Educação Infantil seja realizada com sucesso é necessário também a introdução do jogo de papéis nos cursos de formação de professores, com a delimitação de uma base orientadora da ação, bem como, o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem sobre o desenvolvimento de neoformações psicológicas como base de uma didática intencionalmente organizada.

Referências

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.129-148.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MARCOLINO, S; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 35 (2), p. 457-472, 2015.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 63-92.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: expressão popular, 2008.

MELLO, M. A. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria Histórico-Cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil*. Tese Professora Titular. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MORAES, M. C. *Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil: o jogo de papéis como atividade principal*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985>.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.

VENGUER, L. A. *Temas de Psicología Preescolar*. Tomo 1. Cuba: Instituto cubano del libro, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros, 2006.

Recebido em junho de 2022.
Aprovado em setembro de 2022.