

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: práticas com bebês em Berçário

PSYCHOSOCIAL INTERVENTION IN AN EDUCATIONAL CONTEXT: practices with babies in a Nursery

Bárbara Ruffo Tessaro¹, Larissa Nunes Cunha¹, Fernanda Mendes Resende²

Recebido: 25 de Fevereiro (2026) / Revisado: 25 de Maio (2026) / Aceito: 09 de Julho (2026).

RESUMO: O presente trabalho refere-se a uma intervenção psicossocial desenvolvida em uma turma de Berçário II de um Centro Educacional Infantil, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento psicomotor, sensorial e social em bebês com idade entre um e dois anos. A intervenção foi planejada e executada após um período de delineamento de demandas e construção de um projeto com atividades lúdicas adaptadas à faixa etária, com intuito de explorar a coordenação motora, o reconhecimento de cores, animais e texturas, bem como promover interação social e autonomia. Como resultado, os bebês se engajaram de forma ativa nas atividades, demonstrando curiosidade, capacidade de imitação e de variar as formas de interagir com as atividades, muitas vezes necessitando apenas de pequenos apoios para concluir tarefas. Também se evidenciou a dualidade entre cuidar e educar vivenciada pelas berçaristas, a quem são atribuídas múltiplas funções de cuidado, que influenciam a oferta de experiências pedagógicas. Conclui-se que a intervenção psicossocial promoveu momentos intencionais de aprendizagem e ampliou o repertório das crianças, além de ter evidenciado a necessidade de políticas e práticas que valorizem o trabalho pedagógico no berçário, assegurando condições para um desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção Psicossocial; Bebês; Desenvolvimento sensório-motor.

ABSTRACT: This work refers to a psychosocial intervention developed in a Nursery II class at an Early Childhood Education Center, aiming to contribute to the psychomotor, sensory, and social development of babies aged between one and two years. The intervention was planned and executed after a period of participant observation, outlining needs, and constructing a project with playful activities adapted to the age group, with the intention of exploring motor coordination, recognition of colors, animals, and textures, as well as promoting social interaction and autonomy. As a result, the babies actively engaged in the activities, demonstrating curiosity, imitation skills, and varying ways of interacting with the activities, often needing only minor support to complete tasks. The duality between caring and educating experienced by the nursery staff, who are assigned multiple caregiving roles, influencing the provision of pedagogical experiences, was also evident. It is concluded that the psychosocial intervention promoted intentional learning moments and broadened the children's repertoire, in addition to highlighting the need for policies and practices that value pedagogical work in the nursery, ensuring conditions for comprehensive development from the earliest years of life.

KEYWORDS: Psychosocial Intervention; Babies; Sensorimotor Development.

1 INTRODUÇÃO

Estimular bebês desde os primeiros anos de vida é fundamental para seu pleno desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e afetivo, pois é na primeira infância, isto é, de 0 a 3 anos (Papalia; Feldman, 2013), que o indivíduo desenvolve percepções e conhecimentos acerca de si e do ambiente, a partir das relações que estabelece com o meio social (Kuhn;

¹Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais *campus* Poços de Caldas.

²Psicóloga. Professora Adjunto IV no Curso de Psicologia da PUC Minas *campus* Poços de Caldas.

Martins, 2024). Para isso, é necessário que cuidadores invistam em atividades lúdicas que possibilitem novas descobertas e habilidades às crianças.

Um dos espaços mais frequentados por crianças na primeira infância são os Centros Educacionais Infantis (CEI), instituições nas quais estas podem passar um período significativo do dia sob os cuidados de profissionais. Os CEI configuram-se como unidades educacionais destinadas a bebês e crianças de zero a cinco anos de idade, que têm por finalidade promover a Educação Infantil e, assim, garantir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme a Lei 9.394/1996.

É essencial compreender que as atividades realizadas com crianças pequenas em espaços como o CEI devem fortalecer a articulação e indissociabilidade entre cuidado e educação, conforme previsto na Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 443 (Conselho Estadual de Educação, 2001). No entanto, na prática, essa articulação pode ser desafiadora, tendo em vista que a demanda de cuidado referente à alimentação, higiene e sono pode ocupar significativamente a jornada de trabalho das profissionais dos CEIs, chamadas, aqui, de berçaristas. A escolha deste termo ocorreu a partir da autodenominação das profissionais atuantes no CEI em que ocorreu a intervenção, além de serem todas mulheres, o que justifica o uso do termo na flexão feminina.

Nesse sentido, a intervenção psicossocial surge como uma possibilidade de auxiliar no pleno exercício da instituição, identificando dificuldades e propondo ações para amenizá-las.

Considerando que a Intervenção Psicossocial é uma metodologia que tem como característica principal a prática direcionada à facilitação do bem-estar de indivíduos, comunidades e grupos (Neiva, 2010), esta perspectiva torna-se uma possibilidade no contexto dos CEIs, auxiliando a estimular a aprendizagem de bebês, por exemplo. Em crianças tão pequenas, a intervenção psicossocial busca, sobretudo, estimular habilidades relacionadas à percepção sensorial e ao desenvolvimento motor, que constituem pilares para a cognição. Entre os aspectos que podem ser favorecidos, estão a integração de sistemas sensoriais, tais como o toque de texturas variadas, o equilíbrio, a audição de músicas e o reconhecimento de cores, além do aprimoramento de habilidades motoras grossas (como correr e pular) e finas (como pinçar e manipular objetos). A exposição repetida a essas atividades permite que a criança aprenda novas habilidades e construa bases sólidas para comportamentos mais complexos (Kuhn; Martins, 2024).

Posto isto, o presente artigo refere-se a uma intervenção psicossocial realizada em uma turma Berçário II¹, com crianças de um a dois anos, na qual o planejamento e a execução foram direcionados à ampla plasticidade neural característica dessa faixa etária, aproveitando o ambiente escolar e o apoio das berçaristas como um espaço de desenvolvimento. Baseado no pressuposto de que a exploração ativa do ambiente é fundamental para o desenvolvimento infantil nesta fase, o foco principal do trabalho foi a estimulação sensorial e motora, utilizando atividades lúdicas que explorassem diversas texturas, equilíbrio e aprimoramento das habilidades motoras finas e grossas, visando estabelecer bases sólidas para a aquisição de comportamentos e habilidades sociais mais complexas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

Para Papalia e Feldman (2013) a infância pode ser dividida em três fases, sendo estas primeira, segunda e terceira infância, categorizadas pelas idades, respectivamente, do nascimento aos 3 anos, dos 3 aos 6 e dos 6 aos 11 anos. Durante a primeira infância a criança percebe uma diferença entre si e os outros, desenvolvendo o autoconceito, que se refere à aquisição do senso de identidade e à habilidade de descrever e avaliar as próprias capacidades e traços. Além disso, a criança passa a se inserir em um processo de socialização mútua por meio das interações estabelecidas com seus cuidadores e demais pessoas de seu convívio. Esse processo ocorre em um contexto cultural e socioeconômico (Papalia; Feldman, 2013).

O período entre o nascimento e os 3 anos de idade é notavelmente marcado pela alta plasticidade cerebral, que é, segundo Chaves (2023) a capacidade do cérebro de mudar e se adaptar, ao longo da vida, em níveis funcional e estrutural. A aprendizagem está diretamente ligada à plasticidade, o que pode ser observado pela extensa quantidade de novos comportamentos e/ou habilidades que os bebês desenvolvem durante os primeiros anos de vida.

Além disso, crianças entre 12 e 18 meses experienciam um período de reações circulares terciárias, que corresponde a um subestágio de um dos estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget (1952). Assim, bebês dessa idade tendem a:

Demonstrar curiosidade e experimentação; variam propositadamente suas ações para ver os resultados (agitando diferentes chocalhos para ouvir os sons). Exploram ativamente seu mundo para determinar o que é novidade sobre um objeto, evento ou situação. Experimentam novas atividades e fazem uso da

¹ Destaca-se que a nomenclatura “Berçário” aqui utilizada é a adotada pelo CEI em que foram realizadas as intervenções, uma vez que a definição desses agrupamentos é de responsabilidade de cada rede de ensino, não constituindo uma classificação padronizada em âmbito nacional.

tentativa e erro para resolver problemas (Papalia; Feldman, 2013, p. 178 apud Piaget, 1952).

Além disso, a imitação é um fenômeno importante que ocorre na primeira infância, muito presente nos jogos infantis. Para Piaget (1978), o jogo é um simples processo de reprodução no qual a criança aprende, com certo esforço, a garantir a manutenção da atividade, pelo único prazer de dominá-la e de extrair dela um sentimento de eficácia e de poder. A imitação, nesse sentido, torna-se uma das manifestações de inteligência, e é descrita em seis fases, conhecidas como fases do Jogo de Exercício ou fases do desenvolvimento inicial da imitação, sendo elas: 1) Preparação dos reflexos: diz respeito às repetições que, ao serem assimiladas funcionalmente, criam as bases para futuras imitações; 2) Imitação esporádica: os reflexos aqui assumem funções exteriores, permitindo que a criança adapte seu comportamento a novos estímulos que se aproximam dos já conhecidos; 3) Imitação esporádica de sons e movimentos visíveis que já pertencem ao repertório; 4) Imitação de movimentos já executados pelo sujeito e início de imitação de modelos sonoros e visuais novos: a criança começa a se interessar pelos próprios movimentos sem que ele tenha outras significações; 5) Imitação sistemática de modelos novos; 6) Início da imitação diferida: acontece quando a criança consegue reproduzir ações na ausência do modelo, que marca o início do processo de representação (Carneiro, 2014; Moura; Ribas, 2002 apud Piaget, 1978).

Vigotski (1935/2010) ressalta que o meio não deve ser compreendido como condição fixa ou externa ao desenvolvimento, mas como elemento dinâmico e variável. O ambiente influencia o desenvolvimento infantil, mas, concomitantemente, a criança se modifica e altera a forma como o meio passa a influenciá-la. Essa compreensão dinâmica é central para analisar o papel das interações sociais e dos contextos educativos na primeira infância e embasa o entendimento de que é fundamental que o ambiente seja adequado às necessidades de desenvolvimento de cada criança. Nessa perspectiva, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a “distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (Vigotski, 1987, p. 211 apud Chaiklin, 2011, p. 660). Esse conceito descreve o intervalo existente entre aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que pode atingir com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente, evidenciando o papel fundamental da interação na construção de novas competências.

Dessa forma, o brincar assume relevância particular por possibilitar o desenvolvimento de capacidades fundamentais, como atenção, memória, imaginação e imitação, além de

favorecer aspectos da personalidade, como afetividade, motricidade, sociabilidade, inteligência e criatividade (Almeida; De Paula, 2024). É importante que as práticas contempladas em intervenções psicossociais com bebês valorizem aspectos como afetividade, experiências corporais e autonomia, respeitando as capacidades físicas, motoras e emocionais das crianças (Brasil, 2013 apud Rocha *et al.*, 2020). A brincadeira, nesse sentido, destaca-se como a forma mais apropriada de educar na primeira infância, permitindo que as crianças explorem o espaço, revivam acontecimentos e interajam com o outro, construindo significados e desenvolvendo habilidades essenciais (Rocha *et al.*, 2020). Assim, em intervenções psicossociais voltadas à promoção do bem-estar e ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais e sensoriais, o brincar constitui uma estratégia central e adequada às demandas da primeira infância.

A discussão sobre o brincar, assim como outras formas de estimulação à aprendizagem de novas habilidades, também se insere na história e na função social de instituições educativas no Brasil. No que se refere ao cuidado e educação de crianças na primeira infância, vale ressaltar que os CEI funcionam de modo análogo às creches. Inicialmente criadas para atender aos filhos de mulheres trabalhadoras, as creches foram regulamentadas em 1972, com atenção voltada principalmente à saúde e ao cuidado. A partir do final da década de 1980, o atendimento à criança de 0 a 6 anos passou a ser garantido por lei, integrando-se gradativamente ao sistema educacional, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Amorim; Yazlle; Rossetti-Ferreira, 1999). Nesse processo, a educação infantil passou a compreender três tipos de instituições: as creches (para crianças de 0 a 3 anos), as pré-escolas (para 4 a 6 anos) e unidades educacionais que atendam conjuntamente creches e pré-escolas, como é o caso do CEI.

Conforme aponta Batista (2001), as atividades voltadas ao cuidado demandam uma rotina organizada - alimentação, higiene, descanso e estimulação - que, muitas vezes, se caracteriza por certa rigidez para que todas as ações possam ser executadas e geridas no dia a dia. No entanto, isso pode entrar em conflito com a natureza exploratória das ações infantis, que exigem tempo, flexibilidade e liberdade para o desenvolvimento. É justamente na mediação dessa tensão que as profissionais berçaristas assumem seu duplo papel: cuidar e educar (Vitta; Emmel, 2004). Dessa forma, a atuação no berçário ultrapassa a mera execução de tarefas diárias, pois a berçarista busca transformar os momentos de rotina em situações de aprendizagem e exploração, garantindo o cuidado com a criança, além das necessidades de desenvolvimento.

2.2 Metodologia

Foi realizada uma Intervenção Psicossocial em turma de Berçário II em um CEI da rede pública de ensino do município de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, desenvolvida no período de três meses - de agosto a novembro de 2025 - sob supervisão da professora orientadora, na disciplina extensionista de Intervenções Psicossociais e Psicologia Comunitária, do curso de Psicologia da PUC Minas Poços de Caldas.

Intervenção Psicossocial, por definição, consiste em uma metodologia que une pesquisa e prática psicológica com intuito de promover melhoria na qualidade de vida e bem-estar de indivíduos, grupos, instituições e comunidades (Pagès, 1976; Sarriera *et al.*, 2000). Assim, buscou-se analisar e intervir no campo de modo a contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras e socioemocionais das crianças, ampliando seu repertório e melhorando sua experiência no CEI.

Foram realizadas 11 visitas, sendo três observações e oito intervenções, as quais aconteceram semanalmente, com uma hora e meia de duração cada. A turma em que foi desenvolvida a intervenção contava com duas berçaristas e 12 crianças com idade entre um e dois anos. O horário, dia da semana e frequência foram definidos em conjunto com a supervisora e a coordenadora do CEI e as berçaristas, sofrendo adaptações ao longo do semestre quando necessário.

A intervenção psicológica se deu nas seguintes fases: 1) Diagnóstica: caracterização da instituição, compreensão das necessidades psicossociais e delimitação do foco de intervenção; 2) Delineamento da intervenção: planejamento e construção do projeto de intervenção; 3) Desenvolvimento da intervenção: realização do planejamento com supervisão, bem como flexibilidade diante das dificuldades que surgissem devido às especificidades do campo; 4) Avaliação da intervenção: verificou-se se os objetivos foram alcançados e se a intervenção foi eficaz; 5) Devolução e divulgação dos resultados: comunicação dos resultados para o grupo e divulgação científica da intervenção (Neiva, 2010).

2.3 Resultados e Discussão

Nas primeiras visitas ao campo, as alunas buscaram compreender as características institucionais, o funcionamento cotidiano do CEI, seus espaços físicos e as principais dificuldades percebidas, configurando uma etapa inicial de caráter exploratório e diagnóstico. Observou-se que a instituição possuía ambientes amplos, arejados e bem iluminados, com um pátio extenso e diversas salas destinadas às turmas de Berçário I ao Maternal II, atendidas em

meio período ou período integral. No que se refere especificamente ao Berçário II, a sala apresentava um ambiente colorido e organizado, contendo caixas com brinquedos, pia, dois trocadores, armário, colchonetes e duas cadeiras, elementos coerentes com o esperado para um espaço voltado a crianças de um a dois anos.

Quanto à rotina, identificou-se que os bebês realizavam cinco refeições diárias, dormiam após o almoço e exigiam atenção constante das berçaristas, sobretudo devido ao número elevado de crianças - doze ao total -, o que fez com que grande parte do tempo fosse direcionada aos cuidados básicos. Dessa forma, práticas educativas e experiências lúdicas acabavam ocorrendo com menor frequência devido à intensa demanda que as profissionais precisam administrar.

Durante as intervenções, as alunas observaram a dualidade entre cuidar e educar enfrentada pelas berçaristas, que realizam desde a alimentação das crianças, até o desfralde. Vitta e Emmel (2004), em seu estudo, abordaram que a aglomeração de diferentes funções para um só cargo é um grave problema observado na realidade dos berçários. Contando com uma média de seis alunos por berçarista, a amplitude de tarefas a serem realizadas se torna exponencialmente exaustiva. Em pesquisa realizada por Alves e Veríssimo (2007), uma professora coloca que, com o acúmulo de tarefas, a função educativa, que deveria ser privilegiada, é prejudicada pelas outras demandas relacionadas ao trabalho em creche.

Ainda segundo os estudos de Vitta e Emmel (2004), por muitas vezes a creche é vista como um local em que as necessidades básicas são supridas e garantem à criança o bem-estar, em continuidade aos cuidados da família. Diante disso, Maranhão e Sarti (2008) ressaltam que, nesse compartilhamento de cuidados com as crianças podem existir diferentes perspectivas acerca de necessidades ou do desenvolvimento infantil, o que demanda uma constante negociação e comunicação entre família e escola. Pôde ser observado, durante os estágios, que as berçaristas conheciam amplamente não só as crianças, mas também seus ambientes familiares, o que permitiu um cuidado individualizado e potencialmente alinhado com a realidade das crianças dentro e fora da creche, visando o bem-estar delas.

Assim, a intervenção psicossocial buscou justamente ampliar as oportunidades de estimulação e experiências lúdicas no cotidiano do Berçário II, oferecendo práticas que pudessem complementar o cuidado já realizado e favorecer o desenvolvimento integral dos bebês. O foco foi colaborar para o desenvolvimento psicomotor e sensorial, a socialização e o aprendizado de cores, animais e formas. Assim, as alunas elaboraram e executaram as intervenções descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Intervenções: recursos utilizados e objetivos

Nº da Intervenção	Recursos Utilizados	Objetivo da Atividade
1	Animais confeccionados em papelão e tampinhas rosqueáveis.	Estimular a coordenação motora fina e favorecer o reconhecimento de animais e cores.
2	Teatro de fantoches acompanhado de música infantil.	Promover a atenção e a concentração, além de incentivar a musicalidade e o reconhecimento de animais.
3	Jogo de encaixe e boliche elaborado com garrafas reutilizadas.	Desenvolver a coordenação motora fina e o reconhecimento das cores.
4	Circuito lúdico com tapete de papelão em formato de tartaruga, obstáculos e cortina de papel crepom.	Estimular a coordenação motora global, a corporeidade e a percepção tátil.
5	Cobra de papelão com partes de PETs cortadas ao meio para arremesso de bolinhas de plástico.	Aperfeiçoar a coordenação motora fina e reforçar o reconhecimento de animais e cores.
6	Bolinhas de plástico e figuras de frutas fixadas na parede para colagem e descolagem.	Desenvolver a coordenação motora, a identificação de cores e o reconhecimento de frutas.
7	Cenário de “Fundo do Mar” com animais marinhos feitos de materiais recicláveis.	Favorecer o reconhecimento de animais e a exploração de diferentes texturas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

As atividades realizadas ao longo da intervenção evidenciaram diferentes formas de participação, concentração e interesses individuais entre as crianças. Observou-se que as propostas que envolveram música, animais e experiências sensoriais foram as que geraram maior participação do grupo, estimulando a curiosidade, a movimentação do corpo e os sentidos (especialmente tato, visão e audição). Por outro lado, as atividades que exigiam maior precisão,

como o ato de rosquear tampinhas e outras tarefas de coordenação motora fina, foram aquelas que promoveram níveis mais elevados de concentração, favorecendo momentos de maior foco e permanência na ação. Além disso, verificaram-se diferenças individuais significativas na forma como cada criança engajava nas propostas: enquanto algumas demonstravam preferência por atividades que exploravam cores, outras se interessavam mais por estímulos sensoriais.

A exemplo disso, um dos bebês se envolvia de maneira mais intensa nas atividades que utilizavam animais de fazenda, como boi, vaca e cavalo - salienta-se que, segundo as berçaristas, estava relacionado ao contexto familiar e às experiências vivenciadas fora do ambiente escolar. Essa observação dialoga com a perspectiva de Vigotski(2004), que argumenta como as funções motoras e sensoriais inicialmente atravessam a afetividade dos bebês. Para o autor, sentimento e percepção constituem uma unidade indissociável, o que significa que o modo como os bebês percebem e se interessam pelos objetos está profundamente ligado à carga afetiva que eles carregam, justificando a forma singular como cada criança se relaciona com determinadas atividades.

Além disso, foi possível perceber que os bebês imitavam muitos dos comportamentos das estagiárias, como exemplo, os sons dos animais ou a movimentação durante atividades motoras. A partir das fases descritas por Piaget (1978) sobre o desenvolvimento inicial da imitação, é possível compreender de forma mais precisa os comportamentos observados no CEI com os bebês de 1 a 2 anos. Durante as atividades, muitas crianças demonstravam características das fases 4 e 5, nas quais a imitação de movimentos já frequentes em seu repertório se amplia para a reprodução sistemática de modelos novos apresentados pelo adulto. Isso pôde ser percebido quando elas imitavam gestos das alunas - como bater palmas, balançar instrumentos musicais ou repetir vocalizações - e manifestavam evidente satisfação ao perceber que conseguiam reproduzir a ação, revelando não apenas a assimilação da nova habilidade, mas também o prazer ligado ao sentimento de eficácia e domínio, como descrito por Piaget. Esse comportamento reforça a ideia de que a imitação é também uma experiência afetiva que fortalece vínculos e impulsiona o desenvolvimento na primeira infância (Carneiro, 2014; Moura; Ribas, 2002).

Ademais, observou-se que os bebês interagiam com os recursos de maneiras variadas, explorando possibilidades e atribuindo novos significados aos materiais. Um exemplo disso foi o uso de uma garrafa PET cortada ao meio que, embora inicialmente planejada como parte de um jogo de encaixe, passou a ser utilizada como chapéu por algumas crianças e até mesmo como instrumento musical. Tal comportamento é característico do 5º subestágio do período sensório-motor descrito por Piaget - a Reação Circular Terciária - que ocorre, em média, entre

12 e 18 meses. Nesse subestágio, considerado o mais elaborado antes do surgimento da representação interna, a criança tende a experimentar e buscar novidades, variando suas ações para observar diferentes resultados. Herzberg (1981) explica que, ao modificar a forma de agir sobre um objeto para observar novas consequências, a criança demonstra estar explorando o ambiente por meio de tentativa e erro e aprendendo a exercer controle voluntário sobre suas ações.

Além disso, durante as atividades propostas, tornou-se evidente a manifestação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em bebês, especialmente quando eles demonstravam estar próximos de executar determinadas tarefas de forma independente, necessitando apenas de pequenos apoios das alunas para concluí-las. A observação das intervenções apontou exatamente esse processo: os bebês mobilizavam habilidades iniciais, mas alcançavam níveis mais complexos de ação a partir de estímulos, demonstrações e orientações das alunas e berçaristas, o que indica que a aprendizagem emergia da colaboração.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção psicossocial no Berçário II demonstrou ser uma abordagem com potencial de promover o desenvolvimento de crianças em Centros Educacionais Infantis. Ao reconhecer que os primeiros anos de vida são um período de intensa capacidade de plasticidade cerebral, o projeto concentrou-se em colaborar para a indissociabilidade entre o cuidado básico e a estimulação educativa. As atividades lúdicas planejadas, com foco em experiências sensoriais e no desenvolvimento das habilidades motoras, mostraram-se um bom meio para o fortalecimento de bases cognitivas e sociais, confirmando que a exploração ativa do ambiente, quando mediada, é crucial para a aprendizagem infantil.

Os resultados obtidos em campo trouxeram à tona a complexa realidade enfrentada pelas berçaristas, cuja rotina é dominada pelas tarefas de higiene, alimentação e descanso das crianças, sobrando pouco tempo para desenvolver atividades de aprendizagem. Neste cenário de múltiplas responsabilidades, a intervenção funcionou como um recurso estratégico, oferecendo práticas que estimularam a integração entre as crianças e o desenvolvimento de funções educativas. Foi possível observar como as crianças, ao interagirem com os recursos da intervenção de diferentes formas, estavam demonstrando como a experimentação ativa e a busca por novidades são fundamentais nesta fase da vida, como ao transformar um objeto em um instrumento musical ou chapéu, por exemplo. Esses momentos reforçaram que o

aprendizado é um processo dinâmico, onde a criança não apenas recebe estímulos, mas os reinterpreta e os aplica criativamente.

Adicionalmente, notou-se que as crianças frequentemente realizavam as atividades de forma autônoma, mas a instrução e a aprendizagem por imitação foram fundamentais em alguns momentos. Esta zona de potencial de desenvolvimento destaca a importância de um modelo para a aprendizagem nessa fase da vida. Assim, a intervenção validou a importância de o CEI ser um ambiente intencionalmente preparado, em que cada interação possa ser uma maneira de impulsionar o desenvolvimento das crianças.

Em suma, este projeto não só cumpriu o objetivo de enriquecer as experiências do Berçário II, mas também serviu como um guia prático para a instituição e para futuros trabalhos em psicologia escolar e social, além de uma experiência extremamente enriquecedora para as alunas. As observações sugerem a necessidade de um maior contingente de profissionais nos CEIs, permitindo que as funções de educação e cuidado sejam plenamente realizadas sem a sobrecarga das professoras ou de outros profissionais. A consolidação do CEI como um espaço potente de desenvolvimento exige que a gestão e a equipe reconheçam o valor inerente ao brincar e à estimulação ativa, assegurando que o tempo dedicado à criança seja integralmente aproveitado para moldar suas futuras capacidades e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danyelle Cristina Caixeta Lopes; DE PAULA, Samara Cristina Candido. A importância do Brincar na educação Infantil. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 54, p. e364- e364, 2024.
- ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria De La Ó. R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n.1, p. 13-25, 2007.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbato. Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano. **Núcleo de Cultura e Pesquisa do Brincar PUC-SP**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigojean-piaget-e-os-estudos.pdf>. Acesso em, v. 14, 2014, p.20.
- CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 40, n. 121, p. 66-75, abr. 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100007&lng=pt&nrm=isso.
- CHAIKLIN, S.. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659–675, out. 2011.
- CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 443, de 29 de maio de 2001**. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE/MG, 2001.
- HERZBERG, E. Desenvolvimento intelectual: período sensorio-motor. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento: A infância inicial: o bebê e a sua mãe**. São Paulo: EPU. v.2, 1981, pp. 70-90.
- KUHN, Martin; MARTINS, Ivane Beatriz. Estimulação dos bebês: desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10428>. Acesso em: 7 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2026.
- MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.
- MOURA, Maria Lucia Seidl de; RIBAS, Adriana FP. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.7,p. 207-215, 2002.
- NEIVA, Kathia Maria Costa. O que é intervenção psicossocial? In: NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor, 2010, p.13-24.

PAGÈS, M. **A vida afetiva dos grupos**. Petrópolis: Vozes/Edusp, 1976.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. LTC: São Paulo, 2024.

PIMENTA, Stéfany Bruna Brito; CALDAS, Rafaela Sousa. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v. 7, n. 2, p. 179-187, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 29 nov. 2025.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741–756, 2010.

ROCHA, Larissa Rayane Mendes; SANTOS, Juliana Nunes; CUNHA, Romana Franchesk Mendes da; MORAIS, Rosane Luzia de Souza. Efeitos de uma intervenção baseada em brincadeiras no desenvolvimento de crianças na primeira infância em risco psicossocial. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 120–137, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/47498>. Acesso em: 29 de nov. 2025.

SARRIERA, J.C. *et al.* Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. In: Sarriera J.C. (Coord.). **Psicologia comunitária: estudos atuais**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

VITTA, Fabiana C. F. de; EMMEL, Maria Luísa G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 177-189, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.