

**Sala de aula invertida: construção de jogos lúdicos para o ensino na graduação em
Enfermagem**

Inverted classroom: construction of playful games for teaching undergraduate Nursing

Aula invertida: construcción de juegos lúdicos para la docencia en Enfermería

Recebido: 01/12/2020 | Revisado: 06/12/2020 | Aceito: 09/12/2020 | Publicado: 13/12/2020

Samuel Barroso Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9832-5510>

Universidade de Itaúna, Brasil

E-mail: samuelbarroso88@gmail.com

Eduarda Moreira Marinho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6237-5516>

Universidade de Itaúna, Brasil

E-mail: dudammarinho@outlook.com

Gabriela Rodrigues de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0117-4224>

Universidade de Itaúna, Brasil

E-mail: gabirodrigues204@gmail.com

Letícia Amélia Santos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2235-338X>

Universidade de Itaúna, Brasil

E-mail: leticiaameliasilva@hotmail.com

Richardson Miranda Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9895-6905>

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

E-mail: richardson@ufsj.edu.br

Regina Consolação dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7393-3210>

Universidade de Itaúna, Brasil

E-mail: reginasantos72@outlook.com

Resumo

Este estudo objetiva relatar a experiência da operacionalização da construção de jogos lúdicos como estratégia pedagógica na disciplina de Epidemiologia de um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade privada do sudeste do Brasil. Trata-se de um relato de experiência sobre a construção de jogos lúdicos fundamentada nas Metodologias Ativas e na Taxonomia de Bloom, fundamentada nos princípios de Paulo Freire. Procurou-se alinhar estas atividades junto às ações de um projeto de extensão universitário intitulado “Sala de Aula sem Paredes”. Observou-se que os jogos lúdicos se mostraram como ferramenta pedagógica importante no ensino superior por incitarem a reflexão crítica dos discentes e os aproximarem da realidade, promovendo a construção de sua autonomia no processo de aprendizagem. Conclui-se, portanto que os alunos mostraram bom desenvolvimento e interesse na busca de seu conhecimento, com formação de competências e habilidades de futuros profissionais de Enfermagem, com associação teórico-prática, aperfeiçoando suas tomadas de decisão.

Palavras-chave: Estudantes de enfermagem; Jogos recreativos; Materiais de ensino; Ensino.

Abstract

This study has the goal of reporting the experience of creating ludic games as a pedagogical strategy in the epidemiology subject in an undergraduate nursing course in a Brazilian southeastern private university. It is an experience report on the reasoned application of said games to Active Methodologies and Bloom's Taxonomy. We tried to align these activities to the actions of a university extension project titled "Classroom without Walls". It was observed that playful games proved to be an important pedagogical tool in higher education as for they stimulate critical reflection by pupils and bring them closer to reality, promoting the development of their autonomy in the learning process. Therefore, it is concluded that the students showed good development and interest in the search for their knowledge, alongside the construction of future nursing professionals' skills and abilities with theoretical-practical association, improving their decision making.

Keywords: Students nursing; Games recreational; Teaching materials; Teaching.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo reportar la experiencia de operacionalizar la construcción de juegos lúdicos como estrategia pedagógica en la disciplina de epidemiología de un curso de pregrado en enfermería en una universidad privada del sureste de Brasil. Se trata de un relato de experiencia en la construcción de juegos recreativos basados en Metodologías Activas y

Taxonomía de Bloom. Intentamos alinear estas actividades con las acciones de un proyecto de extensión universitaria titulado “Aula sin paredes”. Se observó que los juegos lúdicos demostraron ser una herramienta pedagógica importante en la educación superior porque fomentan la reflexión crítica de los estudiantes y los acercan a la realidad. En conclusión, los estudiantes mostraron buen desarrollo e interés en la búsqueda de sus conocimientos, con la formación de habilidades y habilidades de los futuros profesionales de Enfermería, con asociación teórico-práctica, mejorando su toma de decisiones.

Palabras clave: Estudiantes de enfermería; Juegos recreacionales; Materiares de enseñanza; Enseñanza.

1. Introdução

Na área de saúde tem se buscado cada vez mais profissionais bem qualificados, autônomos e capazes de solucionar problemas a partir de conhecimentos prévios. Neste sentido, as universidades têm se desafiado a inserir metodologias de ensino nas quais o aluno tenha uma aprendizagem satisfatória, possibilitando o aprimoramento da responsabilidade social, da comunicação, do raciocínio crítico-reflexivo para a tomada de decisões (Freitas & Santos, 2019; Souza, Silva, & Silva, 2018; Costa et al., 2015).

No modelo de ensino tradicional, o docente é tido como figura central e detentora de saber e proporciona uma aprendizagem vertical pautada na memorização e em atividades mecanizadas (Fujita, Mecena, Carmona, & Shimo, 2016). Os profissionais da área da saúde, especificamente, por lidarem constantemente com seres humanos, são formados muitas vezes desprovidos de capacidade crítica e reflexiva para direcionarem um cuidado holístico, muitas vezes aquém da atual exigência dos contextos de saúde que buscam cada vez mais por profissionais qualificados, críticos, reflexivos e capazes de solucionar problemas com responsabilidade ativa na realidade em que se vivem (Fujita et al., 2016).

Nesse sentido, o uso de atividades lúdicas tem se configurado em instrumento potencializador no desenvolvimento da criatividade no ambiente universitário. A partir de uma perspectiva inovadora e participativa o aluno pode se sentir efetivamente atuante no processo de construção de seu próprio aprendizado, pautado sob uma perspectiva mais democrática, motivadora e convidativa (Silva, Camacho, Silva, & Menezes, 2020; Ribeiro et al. 2020).

Assim, as metodologias ativas (MA) opõem-se ao modelo tradicional tendo em vista a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos (Souza et al., 2018). Configuram-se, portanto, em métodos nos quais o docente assume um papel de facilitador e o aluno torna-se

protagonista de seu próprio aprendizado, tendo mais liberdade de opinião, escolhas e poder de decisão sobre os problemas levantados acerca da realidade proposta. O aluno, portanto, pode desenvolver suas ideias e colocá-las em prática envolvidos por atividades que se diferem da aprendizagem pautada em aulas tradicionais, nas quais o professor explica o conteúdo de forma maçante. Ao contrário disso, o aluno é convidado a aprender o conteúdo por meio da sua imersão em dinâmicas, atividades com música ou jogos interativos (Silva et al., 2020; Ribeiro et al. 2020; Farias, Martim, & Cristo, 2015).

Diversos estudos confirmam a eficiência das MAs para estimular o pensamento clínico, crítico e reflexivo do estudante (Freitas & Santos, 2019). No entanto, a operacionalização das atividades que envolvem essa perspectiva ainda se configura em um desafio para as Instituições de Ensino e para os próprios professores devido à escassez de recursos físicos e humanos necessários e a exigência da contínua capacitação docente. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência da construção de jogos lúdicos como estratégia pedagógica em uma disciplina de um curso de graduação em Enfermagem.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo caracterizado por um relato de experiência, cuja proposta visa relatar uma vivência profissional que contribua com a discussão, a troca e proposição de ideias para a melhoria do cuidado na saúde (Vilelas, 2020). O trabalho consistiu na construção e utilização de jogos lúdicos como estratégia pedagógica na disciplina de Epidemiologia de um curso de graduação em Enfermagem de uma Universidade privada da região Centro-Oeste de Minas Gerais.

Para a operacionalização dessa metodologia de ensino foram utilizadas as etapas apresentadas a seguir:

2.1 Estabelecimento das Metas de Aprendizado

A partir da ementa da disciplina de Epidemiologia que possui carga horária de 76 horas, ministrada por um professor com experiência em metodologias ativas e ofertada aos alunos do quinto período do curso da Enfermagem, foram estabelecidos os conteúdos a serem abordados na estratégia de ensino, tais como: os agravos em saúde de maior prevalência no Brasil, a exemplo de doenças de notificação compulsória como o *Human Immunodeficiency Virus* (HIV) e a *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS) e as hepatites virais.

2.2 Aprendizagem Teórica em Sala de Aula

Para haver uma incorporação dos novos conhecimentos a partir das metas de aprendizado estabelecidas, o professor da disciplina utilizou-se de referenciais teóricos disponíveis em livros, artigos científicos e vídeos. Os quais foram discutidos em sala de aula por meio de grupos focais intermediados pelo professor de forma a se configurarem como uma "ponte" entre o conhecimento que o aluno já possuía e o que ele precisava conhecer a fim de assimilar de forma significativa os novos conhecimentos (Universidade de Itaúna, 2018).

2.3 Cenário para Desenvolvimento e Implementação dos Jogos Lúdicos

Os alunos após terem o conteúdo teórico em aula definiram os eixos centrais das temáticas a serem utilizados para a construção e utilização de jogos lúdicos como estratégia pedagógica de capacitação. Para isso, procurou-se alinhar as atividades da disciplina junto às ações de um projeto de extensão universitário intitulado “Sala de Aula Sem Paredes”, desenvolvido na mesma universidade. O projeto iniciou-se em março de 2019 e finalizou em março de 2020, contanto voluntariamente com a participação de alunos do sexto e sétimo períodos do curso de Enfermagem da referida instituição. Seu principal propósito foi realizar educação em saúde com interface entre a ciência, a cultura e a extensão universitária.

A opção de intermediar as ações do projeto junto à disciplina se deu pelo fato da extensão acadêmica poder auxiliar na construção de conhecimentos e habilidades que vão além da grade curricular, articulando os saberes do aluno junto à sociedade com enfoque ético e humanitário. Além disso, a troca de saberes entre os acadêmicos e a sociedade pode estimular a autonomia e viabilizar a transformação social (Ferreira, Suriano, & Domenico, 2018). Além disso, possibilita ampliar a atuação dos universitários para além das atividades desenvolvidas nas salas de aula, dando possibilidade à novas vivências, atrelando teoria à prática junto à comunidade (Machado et al., 2019).

Dessa forma, o projeto visou agregar conhecimento científico por meio da inserção do aluno na comunidade e em atividades práticas, com vistas a ampliar os conhecimentos apreendidos em sala de aula.

Assim, as atividades ocorreram no hall de entrada da universidade em data pré-estabelecida, com consentimento do professor, da coordenação e da diretoria da instituição, tendo sido convidados todos os alunos do curso de Enfermagem dos diferentes períodos em horário não compatível às suas atividades acadêmicas habituais.

2.4 Metodologia para Construção dos Jogos Lúdicos para o Aprendizado

Para atender efetivamente à aquisição do conhecimento, competência e atitudes dos estudantes e, visando facilitar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a elaboração dos jogos foi baseada na Taxonomia de Bloom, proposta em três domínios principais: cognitivo, afetivo e psicomotor (Shannon & Suzanne, 2020).

O domínio cognitivo envolve a apreensão de novos conhecimentos e está relacionado ao aprendizado, útil para resolver problemas diários e eventuais. Os objetivos deste domínio foram agrupados em categorias que possuem nível de hierarquização, mas que em determinadas situações podem assumir maior flexibilidade e a interpolação, a saber: 1) (re) lembrar; 2) entender; 3) aplicar; 4) analisar; 5) sintetizar; e 6) criar. Já o domínio afetivo envolve as posturas e sentimentos,

ou seja, o emocional e o afetivo do aluno. Suas categorias são: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. Segundo este domínio, somente por meio da aquisição de capacidades anteriores é possível avançar no processo de compreensão do evento. Por fim, o domínio psicomotor envolve as habilidades físicas e estão relacionados ao domínio de manipulação, articulação e naturalização do fenômeno estudado por parte do estudante (Shannon & Suzanne, 2020).

No que se refere ao processo de operacionalização dos jogos obedeceu-se às etapas de: a) Criação e edição (que inclui o planejamento da ideia, o recrutamento, a construção do protótipo e do jogo original); b) Interpretação (avaliação do conteúdo do jogo, incluindo perguntas e respostas, além da definição das regras e, por fim, c) divulgação (publicitação do produto final). Para direcionar o desenvolvimento dos jogos foram utilizados os referenciais teóricos sobre HIV, hepatites virais (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, 2020; Sistema de Informação de Agravos de Notificação, 2020; Brasil, 2019).

Por se tratar de um relato de experiência, para sua execução o projeto não necessitou da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. No entanto, todo processo seguiu os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Brasil, 2020).

3. Resultados

A experiência da construção dos jogos resultou na realização de 07 encontros, sendo que os 3 primeiros ocorreram em março de 2019. As exposições dos jogos, bem como a participação dos alunos convidados contaram com alunos de seis turmas, 130 alunos,

(primeiro a oitavo períodos, sendo duas turmas sem alunos matriculados) do curso de Enfermagem da referida instituição. O quantitativo de participantes foi registrado em ata de presença, contabilizando-se a participação de 117 alunos do curso de Enfermagem, a maioria dos estudantes foram do sexo feminino (80,76%). Com relação aos matriculados por períodos, possuíam 25 no segundo, 19 no terceiro, 24 no quinto, 23 no sexto, 21 no sétimo e 18 no oitavo. Sendo respectivamente 23 (92%), 17 (89,5%), 22 (91,7%), 20 (87%), 19 (90,5%) e 16 (88,9%) o quantitativo e percentual de participantes por turma.

Os alunos participantes do projeto de extensão atuaram como mediadores das atividades, explicando a dinâmica dos jogos, ilustrando o método de aprender fora da sala de aula e a aplicação das metodologias ativas, bem como acerca do conteúdo de epidemiologia abordado.

Após a primeira partida viu-se um grande número de discentes mostrando perspectiva de interesse, em busca de entendimento pela didática, curiosidade do modo novo de aprender, convidando também amigos e conhecidos de demais cursos para participarem

Para confecção de ambos foi realizado, conforme quadro 1, nas etapas de criação e edição, interpretação e de divulgação, como descrito a seguir.

3.1 Etapa de Criação e Edição

Nesta etapa elegeram-se temáticas para serem abordadas de acordo com a demanda da enfermagem. A definição destes temas foi feita após discussão da importância dos mesmos no âmbito acadêmico. Vale ressaltar que, em todo mundo cerca de 38 milhões de pessoas vivem com HIV (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, 2020). Além disso, o país conta com alto número de casos infectados por HIV, o que estimula a capacitação destes profissionais para lidar com a prevenção, tratamento e orientação desses.

O mesmo acontece com as hepatites virais, onde de 1999 a 2018, foram notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) 632.814 casos confirmados de hepatites virais no Brasil. Destes, 167.108 (26,4%) são referentes aos casos de hepatite A, 233.027 (36,8%) aos de hepatite B, 228.695 (36,1%) aos de hepatite C e 3.984 (0,7%) aos de hepatite D (Brasil, 2019).

Como produtos, foram elaborados dois jogos distintos, que se apropriaram de temáticas semelhantes, porém com enfoques diferentes. Sendo assim, um dos jogos construídos foi de tabuleiro e o outro foi um tira-varetas.

O primeiro jogo, em formato de jogo de tabuleiro, foi intitulado “*Continental Epidemiological Exploration*”, sendo uma adaptação do jogo “*War*”, conforme figura 1. Seu design faz alusão ao mapa-múndi e trata da epidemiologia das doenças hepatites virais e HIV no mundo. O intuito é que o estudante ataque na hora certa defenda seus territórios e proteja suas fronteiras mediante o lançamento de dados e a resposta às perguntas sobre as doenças que lhe forem feitas sobre o conteúdo de cada doença. Assim, na medida em que acerta, consegue dominar continentes vizinhos, e conquistar os territórios adversários.

Para isso, foi impresso o mapa-múndi confeccionado em cores distintas e vivas em lona resistente para que o jogador pudesse ser peça do jogo, ou seja, ele andava sobre as casas do mapa e vislumbrasse os territórios em tamanho ampliado. O jogo foi construído na medida de 7 metros de comprimento por 3 metros de largura.

Para construção do jogo os seguintes materiais foram utilizados: 5 pinos de cores variadas no tamanho de 70 centímetros; 3 bolas plásticas de cores variadas (vermelho, verde, amarelo) que representam o grau de dificuldade de cada pergunta, sendo vermelho difícil, amarelo médio, e verde fácil; caixas de papelão de 30cm×30cm, revestida internamente por TNT preto, e na parte externa adesivada com o símbolo do jogo; 50 cartas impressas em tamanho real de baralho para serem fornecidas no início do jogo a cada participante. Seis delas contiveram objetivos (número máximo de participantes por rodada) e as demais contém perguntas; roleta com 16 repartições de cores variadas, projetada em círculo de MDF, papelão e isopor para reforço, com base de 60cm de diâmetro.

Foi elaborada uma roleta (*spinner*) com intuito de dinamizar o jogo. A roleta foi construída com papelão reforçado contendo uma seta indicativa de plástico maleável para que o jogador pudesse girar e passar com facilidade nos pinos de madeira. Ao girar a roleta, a depender de onde a seta parasse, o participante saberia quantas casas poderia avançar no tabuleiro, tomar ciência de seu objetivo, ser eliminado ou passar a vez.

Figura 1. Protótipo da dinâmica do jogo sendo apresentada aos participantes e do jogo de tabuleiro “*Continental Epidemiological Exploration*”.



Fonte: Autores (2020).

O segundo jogo construído, em formato de tira-varetas gigante foi denominado “*The Killer*” e foi elaborado também a partir das temáticas HIV e hepatites virais conforme figura 2).

Foram construídos contêineres de MDF, em formato 3D, de forma a possibilitar o acondicionamento de bolinhas plásticas. As bolinhas vermelhas representaram os antígenos e as bolinhas azuis os anticorpos. Nas laterais foram inseridas varetas transpassando os contêineres de forma a sustentar as bolinhas em seu interior. Utilizou-se material MDF para construção de 04 contêineres de 80 cm x 50 cm de diâmetro, envolvidos em folha de acetado, varetas de madeira, 100 bolinhas de plástico em duas cores (50 azuis, 50 vermelhas), para os aventais utilizou tecidos em duas cores e um zíper, velcro, material EVA de duas cores diferentes, uma caixa de papelão, apito, 15 cartas de cartolina com perguntas elaboradas para o tema, 01 sino.

Figura 2. Contêineres do jogo de Tira Varetas Gigante: *The Killer*.



Fonte: Autores (2020).

Ao final de cada partida, realizou-se uma roda de discussão entre os participantes frente aos temas abordados, sobretudo da problemática discutida no jogo, associando-as com disciplinas trabalhadas em seu respectivo período.

Notou-se a satisfação desses em aprender, assuntos importantes para sua formação e em vivenciar uma metodologia nova, em uma dinâmica diferente de aprendizagem, mostrando não apenas o desejo de vencer os jogos, mas de se integrar quanto ao conteúdo, de interagir com outros alunos e de conhecer métodos diferentes.

3.2 Etapa de Interpretação

Com relação ao primeiro jogo construído, “*Continental Epidemiological Exploration*”, foram definidas as regras dos jogos por meio de adaptações de outras já existentes e popularmente conhecidos, como “*War*”, cujo objetivo consiste em cada jogador participar de uma “batalha” para conquistar territórios por meio do lançamento de dados

As regras do jogo foram definidas da seguinte maneira: os 5 participantes devem sair do ponto de partida que se inicia no Brasil. Cada participante deve sortear um cartão objetivo no qual contém o seu país destino, e recebe um pino gigante de cor diferente de seu participante para indicar o seu avanço ao longo do tabuleiro. Após todos os jogadores sorteaem seus objetivos eleger-se quem irá iniciar o jogo. Cada participante, na sua vez, deve

girar o *spinner* e sortear uma bolinha que irá indicar, pela cor, o nível de dificuldade da pergunta que deverá responder. Contudo, o participante só tem direito a avançar casas com o pino ao longo do tabuleiro, eliminar participantes ou fazer outro participante retroceder, conforme sorteado na roleta, se acertar sua pergunta. Vence quem chegar ao seu “país objetivo” primeiro. O oponente não pode saber o seu país objetivo, portanto se alguém desconfiar tem duas chances de tentar acertar o seu país fazendo com que ele te elimine do jogo, mas caso nas duas tentativas o oponente errar, ele será eliminado do jogo.

No que se refere ao jogo “*The Killer*” o objetivo foi elaborar um “*quiz*” de perguntas e respostas e o acerto ou erro destas definem a dinâmica das bolinhas contidas no contêiner do tira varetas.

As regras desse jogo foram definidas da seguinte maneira: os participantes foram divididos em duas equipes de quatro jogadores cada e estes recebem aventais, com cores diferentes do adversário para facilitar a diferenciação das equipes participantes. O objetivo é que cada equipe

vença por meio de um quiz de perguntas e respostas sobre o conteúdo proposto.

Em cada container, são dispostos dois organizadores que coordenava o jogo frente a uma equipe com quatro jogadores participantes divididos em duplas para representarem os anticorpos (azul) e os vírus (vermelho). O organizador soa o apito e um jogador de cada dupla corre para tocar o sino. aquele que bater primeiro tem direito a responder uma pergunta, e assim segue em todas as rodadas. A cada resposta certa o jogador da equipe vencedora deve retirar uma vareta do container e então cairão bolas das duas cores no recipiente, logo a dupla que respondeu corretamente irá colar as bolinhas de sua cor na dupla adversária, simulando os antígenos (vermelho) ou os anticorpos (azul). As bolas da cor do adversário permanecerão no coletor acumulando para próximas rodadas e são pregadas no adversário caso acerte à pergunta, incentivando o acerto consecutivo, representando também a descarga viral da doença. As denominações (antígeno, anticorpo e vírus) atribuídas às cores dos aventais e das bolas são meramente ilustrativas. O jogo termina quando as perguntas ou as bolinhas acabam e vence a dupla que tiver menos bolas pregadas no avental ao final do jogo.

Ainda na fase de interpretação foi realizado um estudo piloto com ambos os jogos junto aos alunos da referida disciplina, ministrada pelo próprio professor coordenador do projeto, a fim de se realizar possíveis adequações, como o tempo de atividade, sequenciamento das perguntas, cores das cartelas, e das bolinhas, elaboração de infográficos e número de participantes.

3.3 Etapa de Divulgação

Foram confeccionados folders de apresentação, seguidos da divulgação da exposição dos jogos nas redes sociais, bem como nas salas de aula da própria universidade, informando a data e o local de realização da atividade (Quadro 1).

Quadro 1. Descrição dos elementos que compuseram as etapas de operacionalização dos jogos.

Etapas de elaboração dos jogos	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Criação e edição	Busca na literatura, análise e síntese das informações	Definição dos eixos temáticos	Definição e recrutamento de recursos materiais e humanos
Interpretação	Definição das regras e do nome do jogo	Realização do estudo piloto	Adequação aos eventuais ajustes de tempo, organização e planejamento
Divulgação	Criação de imagens, uso de infográficos, definição das redes sociais e público-alvo	Plotagem de materiais e publicitação nas redes sociais	Devolutiva nas redes sociais com os principais resultados encontrados

Fonte: Autores (2020).

Por meio dos jogos foi possível perceber que o domínio cognitivo foi explorado de maneira eficaz, uma vez que possibilitou aos alunos relembrar aprendizagens já adquiridas nas aulas teóricas previamente apresentadas. Percebeu-se que o participante, além de se atentar às regras do jogo, precisou reorganizar as informações vistas em aula e associá-las com a ideia apresentada no ato, contemplando também os quesitos do entendimento, da aplicação, da síntese e da criação (Shannon & Suzanne, 2020).

No que se refere ao domínio afetivo, de maneira geral os participantes se mostraram mais receptivos, respondendo melhor aos comandos e às discussões propostas posteriormente aos jogos. Além disso, demonstraram-se mais interessados frente à nova dinâmica e se mostraram entusiasmados às atividades propostas para além daquela atividade.

E, por fim, quanto ao domínio psicomotor, os participantes conseguiram, tanto no jogo de tabuleiro, quanto no de varetas, desenvolver habilidades musculares e motoras, sobretudo ao avançar as casas com os pinos gigantes, correr para acionar o sino e responder as perguntas.

4. Discussão

Este trabalho discute parte dos resultados obtidos com a metodologia desenvolvida, identificando a aura do tema abordado. Como este trabalho é um relato de experiência, os achados de pesquisa estão apresentados em um projeto de extensão.

As práticas educativas, com a utilização dos jogos lúdicos embasados nas Metodologias Ativas teve seu início durante o século XIX (Quelhas, Pinheiro, & Funchal, 2019). Tal prática, vem de encontro às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem – Parecer Nº: CNE/CES 1.133/2001, no que se refere a, estimular que o discente possua práticas de estudo independente no intuito de favorecer sua autonomia intelectual e pessoal, a fim de incentivar de forma sólida que o discente possa superar os desafios do seu exercício profissional e desenvolver habilidades.

O processo atual de ensino passou por diversas evoluções, desde um modelo focado nas ideias de aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, ao modelo de interação e reflexão de Paulo Freire (Farias et al., 2015). As atividades lúdicas, proposta pelas metodologias ativas, são meios pelos quais se vê a aprendizagem efetiva, em um contexto divertido e interativo, tendo o aluno como centro da busca e formação de seus conhecimentos. Vemos na atualidade, um grande desafio das instituições de ensino para que esta metodologia seja resgatada e aplicada como modelo principal de ensino aprendizagem (Souza et al., 2018; Quelhas et al., 2019).

Na visão de Quelhas e colaboradores (2019), estas atividades educativas, se posicionam como uma ferramenta que contribui diretamente para o estímulo ao desenvolvimento, a aprendizagem e a memorização. Trabalha percepções cognitivas o emocional, a moral e o social, e estimula o raciocínio lógico, crítico e reflexivo, sendo assim, se configura como um método que propicia ao estudante maior interação social e cultural (Quelhas et al., 2019).

Essa metodologia dinâmica, para Souza e colaboradores, é vista como um instrumento educacional que contribui para o desenvolvimento do processo de educação do indivíduo, bem como a construção do conhecimento em saúde (Souza et al., 2018). Essa tem desafiado

caminhos inovadores para a formação e capacitação profissional, para prepara-los em aspectos técnicos, éticos e políticos.

O uso dessas metodologias no ensino em enfermagem é comum, sendo um dos cursos que mais empregam tal método (Mesquita, Meneses, & Ramos, 2016). Na área da saúde, é preciso durante o trabalho a tomada rápida de decisão com critica frente ao problema, e para esse uma solução. Tudo isso pode ser trabalhado em associação pratica e teórica, colocando o aluno frente a uma situação realística que será vivenciada no trabalho (Souza et al., 2018). Vista pela maioria dos participantes como uma atividade interativa, que estimula o conhecimento e ilustra bem os cenários das doenças em questão trabalhadas, os jogos lúdicos de tabuleiro e tira varetas, apresentados vão de encontro ao esperado pela literatura, onde visa uma aprendizagem que estimule a busca do discente pela aprendizagem em um contexto dinâmico e divertido.

Durante a exposição dos jogos no *hall* de entrada, foi observado que os discentes despertavam a curiosidade pelos jogos, devido a atração visual das cores, e tamanho dos mesmos. Essa curiosidade foi de grande importância junto à busca ativa para que os alunos se interessassem em participar dos jogos.

Na explicação do propósito pelo qual os jogos foram criados, junto às regras, foi percebido uma expectativa de vencer o jogo e para isso foi necessário que eles desenvolvessem

uma relação interpessoal entre os participantes de cada equipe, e principalmente o raciocínio lógico para que as perguntas das doenças abordadas fossem respondidas assertivamente. Segundo Fabbro e colaboradores (2018) pela análise das reações observadas, as vivências dos estudantes foram divididas em três: “vivendo a metodologia ativa”, “observando associação entre teoria e prática” e “refletindo para além da técnica”.

A partir dessas divisões percebemos que a prática metodológica ativa dos jogos permitiu aos alunos se integrarem da teoria, enquanto a prática estava associada ao pensamento, na qual eles precisavam utilizar do raciocínio para responderem corretamente.

Segundo estudo de Freitas & Santos (2019), o emprego de métodos lúdicos na ilustração de ensino aprendizagem, estimula e intriga os discentes a irem à busca de seu conhecimento, além disso, quando realizam a construção de seus meios lúdicos para compreender a dinâmica de seu estudo, sendo possível assimilar com a realidade, tem-se ainda resultados ainda mais satisfatórios quanto à aprendizagem.

Souza e colaboradores, também relata a construção do conhecimento através do uso de metodologias ativas, fazendo uso de um jogo de tabuleiro para didática de alunos de

enfermagem para coleta de dados e sistematização da assistência. O resultado final foi grande absorção de conhecimento, busca de saber, e relato pelos próprios participantes em discussão, de uma facilidade frente a um olhar crítico da situação trabalhada e pensamentos para intervenções (Souza et al., 2018).

Em contexto semelhante, tal fato ocorre na execução desse trabalho. A construção dos jogos possibilitou o trabalho em equipe, a discussão de ideias e a busca do estudo sobre os assuntos para construção. Na aplicação deste ao público-alvo, despertou interesse, diversão, interação e aprendizagem, exercendo assim o esperado pela metodologia ativa.

Dentro destes princípios dois domínios importantes foram desenvolvidos e obtiveram resultados positivos, sendo os domínios afetivos e psicomotores, baseados no referencial metodológico da Taxonomia de *Bloom*. Em visão dos princípios desta taxonomia, foi possível observar elementos positivos, tal como também evidenciado por outros estudos (Negri, Pereira Jr, Cotta Filho, Franzon, & Mazzo, 2019; Gonçalves, Bórnea, & Padovani, 2020; Mazzo et al., 2018).

Durante o desenvolvimento dos jogos, os objetivos de ensino-aprendizagem devem ser definidos de acordo com os resultados almejados. A utilização da Taxonomia de *Bloom*, conforme sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem, possibilitou procurar meios de estimular o raciocínio e abstrações de alto nível, sem distanciar-se do desempenho que os educadores gostariam que os alunos manifestassem antes de conhecerem determinados assuntos (Shannon & Suzanne, 2020).

A proposta a inserção das atividades lúdicas, se contrapõem ao princípio tradicional, e exige dos docentes mudanças de métodos e didáticas. É compreensível também que grande parte das metodologias tradicionais sejam pautadas em decorrência dos educadores serem portadores de uma bagagem dessa metodologia e, dessa forma, sair dessa zona de conforto para aderir um novo método dificultaria seu trabalho. Contudo, essa nova prática tem-se apresentado como um método eficiente no processo ensino-aprendizagem, pois vincula o conhecimento à imaginação, dessa forma o discente apreende o conteúdo e se faz parte dele por meio da dinâmica dos jogos (Fabbro et al., 2018).

É comum ainda verificar o uso das metodologias tradicionais inseridas na graduação, pois os professores para fazerem uso de um método oposto, precisa estar capacitado para lidar com nova dinâmica. É importante observar também que este processo pode acarretar certa resistência por parte de alguns membros do corpo docente por já estarem em situação de conforto próprio com sua didática, se opondo a novos meios (Souza et al., 2018).

Ao ser incorporada uma nova metodologia é natural que os envolvidos tenham que se adaptar planejar e organizar melhor a sua atividade para atender à nova didática, sendo comum, inicialmente, que haja certa rejeição pelo fato de já estarem familiarizados ao modelo tradicional. No entanto é necessário, principalmente no ensino de enfermagem, que a teoria esteja elencada com a prática, aproximando o indivíduo da realidade (Souza et al., 2018; Mesquita et al., 2016).

A insistência em método tradicional causa sobrecarga curricular além de matérias curriculares desinteressantes, mostrando que o discente encara seu processo de aprendizagem como uma obrigação carente de sentido. Esse tipo de ensino cria a dissociação entre o pensar e o fazer, limitando o questionamento, uma vez que o que importa é o volume produzido no menor tempo (Mesquita et al., 2016).

Por se tratar de um método que leva o aluno a buscar seu conhecimento, estimula a tomada de decisão coletiva e individual, instiga o pensamento crítico e reflexivo, muitas vezes, o aluno acostumado ao modelo tradicional, se sente menos capaz e apreensivo de que não está aprendendo. A abrupta mudança de método de ensino gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes, o que justifica o pensamento do aluno em primeiro contato. No entanto, com o decorrer do método, os alunos rapidamente se adaptam e integram ao mesmo, apresentando bons resultados (Souza et al., 2018).

O aprendizado deve ser um estado dinâmico e sem limites, e o ensino superior, juntamente com seus docentes, unir-se quanto à formação de enfermeiros competentes que atendam às necessidades requeridas pelo contexto atual (Mesquita et al., 2016).

Portanto, percebe-se que o uso das metodologias ativas, no ensino de enfermagem contribui com grande significância para a aprendizagem do aluno. Os resultados obtidos com a aplicação dos jogos foram positivos, que vem de encontro ao esperado. Os alunos puderam associar conteúdos e conhecimentos prévios, aplicando de modo dinâmico, associando com a realidade. Dessa forma trabalha o pensamento reflexivo frente a situações problemas, e desenvolve o pensamento crítico do aluno, que o faz pensar em ações e soluções frente ao colocado.

Uma das limitações do estudo se refere ao fato de que a universidade onde foram realizados estes jogos é privada e possui um aparato físico e de recursos humanos que possibilita o manejo e a organização de tais atividades de forma sistematizada. No entanto, esta realidade não condiz com a de outras universidades, sobretudo instituições públicas, o que pode dificultar o processo.

Outro aspecto importante é que, apesar de algumas disciplinas conterem elementos em comum e se inter-relacionarem na ementa do curso, as atividades lúdicas ainda são escassas em algumas disciplinas do curso, sendo aplicada em algumas matérias específicas, uma vez que alguns docentes optam pelo modelo tradicional de ensino.

Isso torna a aprendizagem por vezes fragmentada e impossibilita o aluno de articular de forma ampliada os conteúdos de uma disciplina com outra. Além disso, torna-se mais difícil o estabelecimento por conexões de causa e efeito e de tomada de decisão, dificultando a percepção do cuidado ao indivíduo de maneira integralizadora e holística, uma vez que não pode explorar a sua capacidade crítica e reflexiva para além dos contextos vivenciados em sala de aula, restringindo-se apenas a determinadas atividades.

5. Conclusão

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que a utilização das metodologias ativas no cenário de graduação de Enfermagem, possibilita ao discente uma aproximação da realidade da prática profissional. Assim pode-se prepará-los para tomada de decisões e a solucionar problemas mediante um conhecimento prévio, fato esse exigido no cenário atual de mercado.

A partir disso, os jogos desenvolvidos propiciam ao discente uma aprendizagem interativa, que estimula a visão crítica e reflexiva, sendo uma ferramenta pedagógica de grande importância, que favorece o processo de ensino aprendizagem de futuros profissionais de Enfermagem.

Contudo, o uso das metodologias ativas se configura num cenário novo e ascendente, que englobam várias técnicas lúdicas de ensino, essas que devem ser cada vez mais estudadas, abordadas e inseridas nas disciplinas a serem abordadas. Dessa forma, sugere-se a busca de novas pesquisas sobre a temática, a fim de explorar novas vertentes e técnicas que colaborem para uma melhor aprendizagem, que estimule a autonomia do discente e a apreensão de conteúdos.

Referências

Brasil (2020). *Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>.

Brasil. (2019). Boletim epidemiológico: *Hepatites virais 2019*. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília – DF, Brasil. Recuperado de file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/boletim_hepatites_2019_c_.pdf.

Costa, R. R. O., Medeiros, S. M., Martins, J. C. A., Menezes, R. M. P., & Araújo, M. S. (2015). O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: uma reflexão acadêmica. *Revista Espaço para a Saúde*, 16(1), 59-65. <http://dx.doi.org/10.22421/1517-7130.2015v16n1p59>.

Fabbro, M. R. C., Salim, N. R., Bussadori, J. C. C., Okido, A. C. C., & Dupas, G. (2018). Estratégias ativas de ensino e aprendizagem: percepções de estudantes de enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, 20, e-1138. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20180067>.

Farias, P. A. M., Martim, A. L. A. R., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 143-150. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>.

Ferreira, P. B., Suriano, M. L. F., & Domenico, E. B. L. (2018). Contribuição da Extensão Universitária na formação de graduandos em Enfermagem. *Revista Ciência em Extensão*, 14(3), 31-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/300077182.pdf>.

Freitas, C. A. O., & Santos, A. C. M. (2019). Use of active methodologies in teaching nursing practices. *Revista de Enfermagem da UFPE on line*, 13, e241524. <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241524>.

Fujita, J. A. L. M., Mecena, E. H., Carmona, E. V., & Shimo, A. K. K. (2016). Uso da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz no ensino sobre brinquedo terapêutico. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 229-258. <https://doi.org/10.21814/rpe.5966>.

Gonçalves, A., Bórnea, E. R., & Padovani, C. R. (2020). Explorando a formação médica em hanseníase pela aplicação da taxonomia de Bloom. *Revista de Graduação USP*, 4(1), 19-27. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v4i1p19-27>.

Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (2020). *Estatísticas*. Recuperado de <https://unaids.org.br/estatisticas/>.

Machado, F. V., Ferla, A. A., Santos, B. S., Carneiro, I. O., Possa, L. B., & Pedroso, V. D. (2019). Avaliando o uso de metodologias ativas na formação em saúde: História das Instituições e Políticas Públicas de Saúde. *Saúde em Redes*, 5(3), 93-107. <https://dx.doi.org/10.18310/24464813.2019v5n3p93107>.

Mazzo, A., Miranda, F. B. G., Meska, M. H. G., Bianchini, A., Bernardes, R. M., & Pereira Jr, G. A. (2018). Teaching of pressure injury prevention and treatment using simulation. *Escola Anna Nery*, 22(1), e20170182. 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0182.

Mesquita, S. K. C., Meneses, R. M. V., & Ramos, D. K. R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(2), 473-486. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>.

Negri, E. C., Pereira Jr, G. A., Cotta Filho, C. K., Franzon, J. C., & Mazzo, A. (2019). Construction and validation of simulated scenario for nursing care to colostomy patients. *Revista Texto & Contexto - Enfermagem*, 28, e20180199. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0199>.

Quelhas, I. M., Pinheiro, F. M., & Funchal, A. C. L. (2019). Board game: a didactic proposal as a tool in the learning teaching process. *Revista Enfermagem Atual Inderme*, 87(25), 1-6. <https://doi.org/10.31011/reaid-2019-v.87-n.25-art.194> .

Ribeiro, W. A., Fassarella, B. P. A., Neves, K. C., Evangelista, D. S., Torres, R. M. & Sousa, C. A. S. (2020). Implementation of active methodologies in the teaching-learning process in the nursing graduation course. *Research, Society and Development*, 9(7), e708974709. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4709>.

Silva, R. P., Camacho, A. C. L. F., Silva, M. A. P., & Menezes, H. F. (2020). Estratégias do uso de metodologia ativa na formação de acadêmicos de enfermagem: relato de experiência *Research, Society and Development*, 9(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3543>.

Sistema de Informação de Agravos de Notificação. (2020). *O SINAN*. Recuperado de <https://portalsinan.saude.gov.br/>.

Shannon, L. H., & Suzanne, S. D. (2020). High fidelity simulation evaluation studies in nursing education: A review of the literature. *Nurse Education in Practice*, (46). <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102818>.

Souza, E. F. D., Silva, A. G., & Silva, A. I. L. F. (2018). Active methodologies for graduation in nursing: focus on the health care of older adults. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(suppl 2), 920-924. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0150>.

Universidade de Itaúna. (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem - Síntese da versão - 2018/2*. Recuperado de https://www.uit.br/download/egressos/PPC_Sintese_Enfermagem.pdf.

Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Samuel Barroso Rodrigues – 25%

Eduarda Moreira Marinho – 20%

Gabriela Rodrigues de Oliveira – 20%

Letícia Amélia Santos da Silva – 20%

Richardson Miranda Machado – 7,5%

Regina Consolação dos Santos – 7,7%