

## **BINGO REVISIONAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE DIREITO PENAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REVISÃO DA TEORIA DA PENA**

**MARINA QUIRINO ITABORAHY<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Mestre em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora e Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário UNIFACIG. E-mail: marina@sempre.unifacig.edu.br.

### **RESUMO**

Este artigo apresenta e analisa, como relato de experiência, a utilização de um bingo revisional na disciplina de Direito Penal II, em duas turmas do curso de Direito, reunidas em uma única atividade com aproximadamente 65 estudantes. A proposta foi elaborada com a finalidade de revisar, de forma rápida, dinâmica e participativa, conteúdos relacionados à disciplina, utilizando cartelas contendo possíveis respostas, enquanto a docente conduziu rodadas com perguntas formuladas previamente e apresentadas de maneira aleatória. Os estudantes precisavam interpretar cada questão, localizar a resposta correspondente e marcar a cartela; os três primeiros a completar integralmente o jogo tiveram as marcações conferidas antes da validação. A análise, de caráter qualitativo e descritivo, baseia-se na observação docente da participação, da interação e das dúvidas emergentes durante a atividade. Observou-se atenção elevada, envolvimento competitivo associado à cooperação entre pares e oportunidades frequentes de retomada conceitual e feedback imediato. O bingo também funcionou como recurso diagnóstico, pois hesitações e divergências permitiram identificar pontos que demandavam nova explicação. Conclui-se que a estratégia apresenta potencial para transformar a revisão de conteúdos extensos em experiência ativa e formativa, desde que planejada com objetivos claros. Como limitação, não houve mensuração pré e pós-intervenção, de modo que os resultados se referem ao engajamento e às possibilidades pedagógicas observadas, e não a ganhos quantitativos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico; Metodologias ativas; Bingo revisional.

### **REVISION BINGO AS AN ACTIVE LEARNING STRATEGY IN CRIMINAL LAW EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT ON REVIEWING THE THEORY OF PUNISHMENT**

### **ABSTRACT**

This article presents and analyzes, as an experience report, the use of a revision bingo activity in the Criminal Law II course, involving two classes from an undergraduate Law program brought together for a single activity with approximately 65 students. The activity was designed to review course content in a fast, dynamic, and participatory manner, using bingo cards containing possible answers, while the instructor conducted rounds with previously prepared questions presented in random order. Students were required to interpret each question, identify the corresponding answer, and mark it on their cards; the markings of the first three students to complete the game were checked before their results were validated.

The analysis, qualitative and descriptive in nature, is based on the instructor's observation of student participation, interaction, and the questions that emerged during the activity. High levels of attention were observed, along with competitive engagement combined with peer cooperation, as well as frequent opportunities for conceptual review and immediate feedback. The bingo activity also served as a diagnostic tool, as students' hesitation and differing responses helped identify topics that required further explanation. It is concluded that this strategy has the potential to transform the review of extensive course content into an active and formative learning experience, provided that it is planned with clearly defined objectives. As a limitation, no pre- and post-intervention measurements were conducted; therefore, the results refer to observed engagement and pedagogical possibilities rather than to quantitative gains in learning.

**Keywords:** Legal education; Active learning; Revision bingo.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação jurídica tradicionalmente atribui grande espaço à exposição oral e à sistematização doutrinária, procedimentos relevantes para a compreensão conceitual, mas que, quando utilizados de modo quase exclusivo, podem restringir as oportunidades de participação cognitiva do estudante. A discussão contemporânea sobre metodologias ativas procura deslocar o discente de uma posição predominantemente receptiva para uma atuação na qual interpretar, decidir, relacionar, explicar e revisar conhecimentos passam a integrar o próprio processo de aprendizagem. Cunha *et al.* (2024) caracterizam as metodologias ativas como alternativas pedagógicas que reposicionam o estudante no centro da construção do conhecimento e podem assumir tanto uma orientação voltada à facilitação da aprendizagem quanto uma perspectiva crítica e problematizadora. Em direção semelhante, Berbel (2011) destaca seu potencial para a promoção da autonomia do estudante.

Esse debate adquire especial relevância em disciplinas jurídicas marcadas por alta densidade conceitual, como ocorre com a disciplina de Direito Penal II, sobretudo no estudo da teoria da pena, em que o estudante precisa administrar simultaneamente categorias que se articulam em sequência e que exigem diferenciação precisa: regimes de cumprimento, espécies de penas, critérios para substituição, pena de multa, fases da dosimetria, circunstâncias judiciais, agravantes e atenuantes, qualificadoras, causas de aumento e diminuição, reincidência, concurso de crimes e prescrição. Mesmo quando cada tema é compreendido isoladamente, a extensão do programa e a proximidade terminológica entre institutos podem tornar a revisão extensa e cansativa, especialmente quando reproduz apenas a lógica da aula expositiva.

Foi nesse contexto que se desenvolveu um bingo revisional com estudantes do terceiro período do curso de Direito, na disciplina de Direito Penal II. A estratégia partiu de uma preocupação pedagógica concreta: revisar grande quantidade de conteúdo em tempo limitado sem reduzir a atividade a uma sequência massiva de perguntas respondidas exclusivamente pela docente. A intenção foi criar uma situação em que a resposta permanecesse sob responsabilidade do estudante. Em vez de receber o conceito pronto, cada participante deveria ouvir a questão, mobilizar o conteúdo estudado, identificar entre as possibilidades da cartela aquela que melhor correspondia ao enunciado e sustentar sua escolha até o momento de conferência.

A escolha do bingo também buscou romper temporariamente com a rotina da disciplina. Elementos de desafio, regras, expectativa e competição foram utilizados como

gatilhos de atenção, sem eliminar a dimensão cooperativa que emergiu entre os estudantes. A literatura sobre metodologias ativas aponta que envolvimento, colaboração e motivação são dimensões frequentemente associadas a experiências de aprendizagem ativa (Marques *et al.*, 2021). Ao mesmo tempo, a motivação não deve ser tratada como um efeito automático da técnica: Oliveira, Melo e Rodriguez (2023) mostram que ela constitui um dos desafios centrais para a aplicação de metodologias ativas no ensino superior, o que reforça a necessidade de adequar a estratégia ao público, ao conteúdo e ao momento pedagógico.

O objetivo deste artigo é relatar e analisar a experiência de aplicação do bingo revisional em Direito Penal II, descrevendo seu planejamento, sua dinâmica e os resultados observados em sala de aula. Busca-se discutir de que modo um jogo simples pode favorecer participação, recuperação ativa do conteúdo, feedback imediato, cooperação e diagnóstico de lacunas, sem atribuir à experiência resultados que não foram empiricamente mensurados. O texto adota, portanto, a forma de relato de experiência, com abordagem qualitativa e descritiva, articulando a observação docente com literatura sobre metodologias ativas e jogos didáticos no ensino superior.

## **2 APRENDIZAGEM ATIVA E JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIAS DE REVISÃO**

As metodologias ativas não correspondem a uma técnica única, mas a um conjunto heterogêneo de propostas que compartilham a exigência de participação efetiva do estudante na construção ou mobilização do conhecimento. A revisão sistemática de Marques *et al.* (2021) identifica a aprendizagem ativa como uma perspectiva colaborativa, envolvente e motivadora, capaz de assumir diferentes formatos conforme os objetivos educacionais. Em uma atividade revisional, isso significa que o valor pedagógico não decorre simplesmente de substituir a exposição por algo mais divertido, mas de estruturar tarefas nas quais o estudante precise realizar operações cognitivas relacionadas ao que se pretende aprender.

O jogo didático pode cumprir essa função quando sua mecânica exige que o conteúdo seja utilizado para avançar. Pereira e Bispo (2024), ao analisarem concepções docentes sobre jogos no ensino-aprendizagem, situam ludicidade e gamificação entre recursos que podem tornar o processo educativo mais participativo. Para fins deste relato, o bingo foi compreendido sobretudo como jogo didático de revisão: havia regras definidas, um objetivo de conclusão, incerteza quanto à ordem das perguntas, feedback durante a atividade e uma condição de vitória. O componente lúdico, portanto, não foi acrescentado apenas como ornamentação; a própria progressão no jogo dependia da interpretação correta das questões.

A estrutura do bingo é particularmente adequada à revisão porque combina repetição de um formato conhecido com variação de conteúdo. A regra geral é simples e demanda pouca explicação, liberando o tempo da aula para o componente acadêmico. O esforço do estudante concentra-se em reconhecer conceitos, distinguir respostas próximas e acompanhar as rodadas. Além disso, a necessidade de manter atenção contínua reduz a possibilidade de participar apenas esporadicamente: como qualquer pergunta pode corresponder a um campo da cartela, cada rodada preserva relevância para o participante.

Experiências em outras áreas do conhecimento ajudam a visualizar esse potencial. Araújo e Souza (2019), em atividade de monitoria de Farmacobotânica, utilizaram bingo com perguntas formuladas a partir do conteúdo estudado e respostas distribuídas nas cartelas; o participante marcava a resposta que considerava correspondente à pergunta, e a cartela vencedora era conferida antes da validação. O relato destaca o jogo como recurso de consolidação e dinamização da aprendizagem. Em Hematologia, Sousa e Santos (2025) descreveram dinâmica semelhante: perguntas eram lidas em voz alta, os estudantes identificavam a resposta na cartela e breves discussões eram realizadas durante as rodadas. Os autores observaram engajamento e apontaram que o jogo permitiu identificar fragilidades de compreensão, favorecendo a retomada de pontos críticos.

Essas experiências não autorizam generalizações automáticas para o ensino jurídico, pois conteúdos, públicos e formas de aplicação são diferentes. Elas, contudo, evidenciam uma característica comum relevante: o bingo pode funcionar simultaneamente como exercício de recuperação de informações e como dispositivo de feedback. A cada pergunta, a resposta do estudante produz um pequeno diagnóstico. Quando surgem hesitações, dúvidas ou divergências, o professor identifica onde a compreensão está instável e pode intervir no momento em que o problema se manifesta. Assim, a atividade não se resume à competição entre cartelas; ela cria uma sucessão de oportunidades de revisão formativa.

No ensino de Direito Penal, esse aspecto é especialmente útil porque muitos erros decorrem menos da ausência absoluta de estudo e mais da confusão entre categorias jurídicas próximas. A distinção entre fases da dosimetria, por exemplo, exige reconhecer qual elemento incide em cada momento e quais consequências produz. Da mesma maneira, regimes de pena, espécies sancionatórias, reincidência e prescrição contêm regras que precisam ser organizadas sistematicamente. Um jogo baseado em perguntas e respostas curtas não substitui o estudo de casos, a leitura legislativa ou a resolução aprofundada de problemas, mas pode operar como etapa de consolidação que prepara o estudante para atividades cognitivamente mais complexas.

### **3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa, descritiva e reflexiva. A experiência ocorreu na disciplina de Direito Penal II, ofertada ao terceiro período do curso de Direito, envolvendo duas turmas que, reunidas para a atividade, somavam aproximadamente 65 estudantes. A análise apresentada decorre da observação docente durante o planejamento e a aplicação do bingo, com atenção à participação dos estudantes, à interação entre pares, às dúvidas manifestadas e às possibilidades de retomada do conteúdo. Não foram aplicados questionários de percepção nem instrumentos de pré-teste e pós-teste; por isso, não se pretende medir estatisticamente eficácia ou ganho de desempenho.

A atividade foi planejada para um momento de revisão da teoria da pena, diante da amplitude e diversidade dos conteúdos administrados pelos estudantes. Entre os tópicos contemplados estavam regimes de cumprimento de pena, características das penas privativas de liberdade, penas restritivas de direitos, pena de multa, dosimetria da pena, circunstâncias judiciais, agravantes, atenuantes, qualificadoras, causas de aumento e de diminuição, reincidência, concurso de crimes e prescrição. O objetivo pedagógico principal foi permitir uma revisão extensa em ritmo ágil, mantendo os estudantes cognitivamente ativos ao longo de toda a aula.

O material foi organizado em dois conjuntos. A docente permaneceu com uma folha-mestre contendo perguntas e as respectivas respostas, preparadas previamente e apresentadas em ordem aleatória. Os estudantes receberam cartelas contendo apenas respostas possíveis, distribuídas de modo que a marcação dependesse da identificação do conceito correspondente a cada pergunta. A lógica pergunta-resposta é central para a atividade: o estudante não procura um número sorteado, como no bingo convencional; precisa primeiro resolver a questão para só então saber se possui em sua cartela a resposta pertinente.

Antes do início, foram explicadas as regras e a condição de vitória. A proposta adotou cartela completa, o que prolongou a exposição dos participantes ao conjunto de perguntas e possibilitou revisar maior variedade de temas. Os três primeiros estudantes que completassem corretamente a cartela seriam vencedores. Como elemento de incentivo, foram utilizados prêmios simples: chocolate e uma calculadora destinada ao uso na prova de dosimetria. A premiação teve função motivacional acessória; o núcleo pedagógico permaneceu na necessidade de acertar as associações entre perguntas e respostas.

A conferência final foi tratada como parte da estratégia e não apenas como procedimento para definir vencedores. Quando um estudante anunciava ter completado a

cartela, suas marcações eram verificadas em relação às perguntas efetivamente apresentadas. Essa validação impedia que uma sequência de marcações por tentativa ou desatenção fosse considerada correta e, ao mesmo tempo, transformava o fechamento do jogo em nova oportunidade de revisão. O procedimento está em consonância com relatos de bingo pedagógico em que a verificação da cartela integra a própria dinâmica de aprendizagem (Araújo; Souza, 2019).

**Quadro 1** – Síntese do planejamento e da aplicação do Bingo Revisional Penal

| Etapa         | Procedimento                                                                                     | Finalidade pedagógica                                                        |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Preparação | Elaboração de banco de perguntas e respostas e organização das cartelas com respostas possíveis. | Selecionar conteúdos essenciais e criar correspondências conceituais claras. |
| 2. Orientação | Explicação das regras, da condição de vitória e do procedimento de conferência.                  | Reduzir dúvidas operacionais e concentrar o esforço cognitivo no conteúdo.   |
| 3. Rodadas    | Leitura de perguntas em ordem aleatória; estudantes identificam e marcam as respostas.           | Mobilizar recuperação ativa, discriminação conceitual e atenção contínua.    |
| 4. Mediação   | Esclarecimento de dúvidas e explicações breves ao longo do jogo.                                 | Oferecer feedback imediato e retomar conteúdos frágeis.                      |
| 5. Validação  | Conferência integral das marcações dos primeiros estudantes que completaram a cartela.           | Confirmar a correção das associações e realizar nova revisão coletiva.       |

Fonte: elaboração da autora (2026).

Durante a aplicação, as duas turmas permaneceram reunidas, o que também alterou a configuração habitual da aula. Embora a disputa fosse individual, observou-se cooperação espontânea entre colegas, especialmente na tentativa de recordar regras e diferenciar institutos. A docente intervinha quando necessário, retomando conceitos sem simplesmente antecipar respostas das rodadas seguintes. Desse modo, a condução buscou equilibrar ritmo, desafio e mediação pedagógica.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira dimensão percebida foi o aumento do engajamento durante a revisão. A mudança de formato gerou expectativa desde a distribuição das cartelas e manteve os estudantes atentos à sequência de perguntas. O caráter competitivo contribuiu para esse efeito,

sobretudo porque havia vencedores definidos e pequenos prêmios. Entretanto, a competição não se apresentou como elemento isolado. O engajamento também derivou da necessidade de acompanhar continuamente o raciocínio: perder uma pergunta significava perder a oportunidade de reconhecer uma resposta presente na própria cartela. A atividade, portanto, combinou motivação extrínseca com uma demanda cognitiva constante.

Essa observação dialoga com a literatura que associa metodologias ativas a maior envolvimento do estudante, embora não se deva presumir que qualquer dinâmica lúdica produzirá o mesmo efeito. Marques *et al.* (2021) destacam, em revisão sobre metodologias ativas, dimensões colaborativas e motivacionais recorrentes nessas propostas. Oliveira, Melo e Rodriguez (2023), por outro lado, chamam atenção para o fato de que a motivação do estudante é condição desafiadora e precisa ser construída. No bingo relatado, três elementos parecem ter contribuído para essa construção: a novidade em relação à rotina, a clareza das regras e a possibilidade concreta de perceber progresso a cada marcação.

A segunda dimensão relevante foi a amplitude da revisão. Em uma disciplina com conteúdo extenso, a aula de revisão pode facilmente concentrar-se nos temas sobre os quais os estudantes fazem perguntas, deixando outros assuntos sem retomada. O banco previamente elaborado permitiu distribuir questões por diferentes tópicos e garantir maior cobertura. A ordem aleatória reduziu a previsibilidade e exigiu alternância rápida entre conteúdos. Essa característica foi importante porque a teoria da pena demanda trânsito entre institutos que, embora relacionados, obedecem a lógicas distintas. Ao longo do jogo, uma questão sobre espécies de pena podia ser seguida por outra sobre dosimetria, reincidência ou prescrição, exigindo reorganização constante do repertório.

A terceira dimensão observada foi a produção de feedback imediato. Sempre que os estudantes demonstravam dúvida, discutiam entre si ou hesitavam diante de respostas semelhantes, surgia uma oportunidade de intervenção docente. Em vez de esperar uma prova para descobrir determinada confusão, a professora podia perceber a dificuldade durante a revisão e explicar novamente o ponto. Esse aspecto aproxima o bingo de uma avaliação formativa de baixa consequência: as respostas não geravam nota, mas forneciam sinais sobre a compreensão da turma. Sousa e Santos (2025), em experiência de bingo na Hematologia, também registraram que a dinâmica permitiu identificar fragilidades e retomar conteúdos críticos. A convergência entre os relatos sugere que o valor do bingo pode residir tanto na revisão quanto na visibilidade que oferece ao professor sobre as dúvidas em circulação.

O quarto resultado diz respeito à cooperação. Embora a regra do jogo criasse uma competição individual, os estudantes se ajudavam e explicavam conteúdos uns aos outros.

Esse comportamento foi pedagogicamente significativo porque deslocou a docente da posição de única fonte de explicação. O colega que recordava um conceito assumia momentaneamente uma função de mediação, formulando a resposta em linguagem própria. Em uma perspectiva de aprendizagem ativa, esse movimento fortalece o protagonismo discente: o estudante não apenas recebe correção, mas participa da circulação de razões e conceitos. Berbel (2011) relaciona metodologias ativas à promoção da autonomia, e a experiência mostrou uma forma concreta, ainda que pontual, de estimular essa postura em uma aula revisional.

Também se observou que a dinâmica permitiu trabalhar o erro de modo menos punitivo. Como as marcações faziam parte de um jogo, uma dúvida ou resposta equivocada podia ser imediatamente discutida e corrigida sem a carga típica de uma avaliação somativa. Isso contribuiu para que a revisão assumisse caráter exploratório. O estudante podia perceber uma associação incorreta, rever o raciocínio e continuar participando. Jogos didáticos podem favorecer interesse e participação justamente quando preservam regras claras e um ambiente em que a tentativa integra a atividade de aprendizagem (Pereira; Bispo, 2024).

A conferência dos vencedores teve papel relevante nesse processo. O anúncio de “bingo” não encerrava automaticamente a atividade; exigia verificar se todas as marcações correspondiam às perguntas apresentadas. Essa etapa funcionou como checagem de consistência e como nova rodada de recuperação coletiva. O procedimento é semelhante ao descrito por Araújo e Souza (2019), cujo jogo de bingo em Farmacobotânica previa a validação das respostas antes de declarar a cartela vencedora. No contexto de Direito Penal, a conferência ainda ajudou a reforçar uma ideia importante para a formação jurídica: chegar a uma conclusão não é suficiente; é necessário demonstrar a correção do percurso que a sustenta.

A experiência, contudo, não permite afirmar que o bingo elevou notas ou produziu retenção de longo prazo. A observação de atenção, participação e explicações entre pares é relevante para compreender o funcionamento da estratégia, mas não substitui medidas de aprendizagem. Não houve comparação com grupo controle, aplicação de testes equivalentes antes e depois da intervenção ou questionário estruturado de percepção. Por essa razão, o presente relato evita converter engajamento em sinônimo de aprendizagem comprovada. O que se pode sustentar é que a dinâmica criou condições favoráveis à mobilização do conteúdo e tornou visíveis dúvidas que poderiam permanecer ocultas em uma revisão exclusivamente expositiva.

Outra limitação diz respeito ao próprio elemento competitivo. Para parte dos estudantes, a possibilidade de vencer pode elevar atenção e disposição; para outros, pode

produzir ansiedade ou reduzir o interesse caso percebam que estão distantes de completar a cartela. No caso relatado, a cooperação entre pares atenuou esse risco, mas futuras aplicações podem explorar formatos por equipes, rodadas temáticas ou premiações coletivas, preservando o desafio sem concentrar a experiência apenas nos primeiros colocados. Também pode ser interessante combinar o bingo com uma etapa final individual, na qual cada estudante registre três conteúdos que precisou revisar e uma dúvida que permaneceu, convertendo o entusiasmo do jogo em reflexão metacognitiva.

Do ponto de vista do planejamento, a qualidade das perguntas mostrou-se central. Questões excessivamente ambíguas poderiam transformar a atividade em discussão sobre redação e não sobre aprendizagem; perguntas fáceis demais reduziriam o desafio; perguntas longas comprometeriam o ritmo. Por isso, o banco precisa equilibrar objetividade e exigência cognitiva, preferindo enunciados que obriguem o estudante a distinguir institutos e relacionar regras. Essa necessidade confirma a ideia de que metodologia ativa não é sinônimo de improvisação. Ao contrário, a aparente leveza da atividade depende de preparação cuidadosa, coerência entre objetivos e perguntas e definição prévia de regras e critérios de validação.

No conjunto, a experiência mostrou que o bingo pode ocupar um lugar específico dentro de uma sequência didática de Direito Penal. Ele não substitui a exposição necessária para introdução de conceitos, a leitura da legislação, a análise jurisprudencial ou a resolução de casos complexos. Sua contribuição está em outro ponto: organizar uma revisão ampla, rápida e participativa, na qual o estudante precisa recuperar conteúdos e receber feedback antes de enfrentar tarefas de aplicação mais aprofundada. Essa delimitação evita superestimar a estratégia e, ao mesmo tempo, evidencia sua utilidade como recurso de transição entre estudo conceitual e avaliação ou prática de casos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O bingo revisional aplicado em Direito Penal II nasceu de um problema pedagógico concreto: a necessidade de revisar conteúdo extenso e diversificado sem transformar a aula em repetição expositiva e cansativa. A adaptação da lógica do bingo para perguntas jurídicas permitiu que os estudantes assumissem responsabilidade pela identificação das respostas, acompanhassem continuamente as rodadas e participassem da correção e da explicação dos conceitos.

A experiência evidenciou quatro contribuições principais: engajamento decorrente da mudança de rotina e do desafio; revisão de ampla variedade de tópicos em uma mesma aula; possibilidade de feedback imediato diante de hesitações e erros; e cooperação entre pares,

com estudantes auxiliando-se e explicando conteúdos durante o jogo. Esses elementos aproximam a atividade dos pressupostos das metodologias ativas, na medida em que o estudante deixa de apenas ouvir a revisão e passa a operar com o conhecimento para progredir na dinâmica.

Ao mesmo tempo, a análise exige cautela. Não foram produzidos dados quantitativos capazes de demonstrar aumento de desempenho, retenção ou impacto em notas. O relato registra efeitos observados na participação e no funcionamento pedagógico da aula. Em novas aplicações, a inclusão de instrumentos simples, como questionário de percepção, teste diagnóstico breve antes e depois do jogo ou comparação entre erros mais frequentes, poderá ampliar a avaliação da estratégia e produzir evidências mais robustas sobre sua contribuição à aprendizagem.

Ainda assim, o resultado pedagógico observado indica que recursos de baixa complexidade tecnológica podem contribuir para inovar no ensino jurídico quando estruturados com intencionalidade. O bingo não exige plataforma digital, equipamentos específicos ou mudanças extensas na organização curricular; depende principalmente de um banco de questões bem construído, cartelas coerentes, regras claras e mediação docente. Essa simplicidade favorece sua replicação em outras disciplinas jurídicas e em diferentes momentos do semestre, especialmente como atividade de revisão e diagnóstico formativo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cícera Antônia Alves de; SOUZA, Julia Aparecida Lourenço de. Jogo de bingo como metodologia ativa na monitoria de farmacobotânica: relato de experiência. In: **Conexão UNIFAMETRO 2019: diversidades tecnológicas e seus impactos sustentáveis**, XV Semana Acadêmica, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/conexaounifametro2019/trabalho/124039>>. Acesso em: 14 set. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <<https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 11 set. 2026.

CUNHA, Márcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>>. Acesso em: 12 set. 2026.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>>. Acesso em: 12 set. 2026.

OLIVEIRA, Frederico Sauer Guimarães *et al.* Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 28, e023004, 2023. DOI: 10.1590/S1414-40772023000100004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/GmWDp68P8YgkzcqwXP6G3Jg/>>. Acesso em: 11 set. 2026.

PEREIRA, Joel Gomes; BISPO, Carlos de Oliveira. Jogos didáticos e o ensino-aprendizagem: concepções de professores de Geografia no município de São Lourenço da Mata - PE. **Geopauta**, v. 8, e14287, 2024. DOI: 10.22481/rg.v8.e2024.e14287. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/geo/article/view/15922>>. Acesso em: 19 set. 2026.

SOUSA, Nairon Lima de; SANTOS, Ranieri Sales de Souza. Bingo da Hematologia: metodologia ativa como estratégia de ensino na formação acadêmica - relato de experiência de monitoria. In: **Encontro de extensão, docência e iniciação científica**. Quixadá, 2025. Disponível em: <<https://publicacoes.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/issue/view/45>>. Acesso em: 14 set. 2026.