



**Humberto Alves de Freitas**

**O Ensino do Voleibol nas Escolas: Uma Abordagem Baseada no Modelo  
*Teaching Games for Understanding (TGfU)***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna

**Brasília - DF**

**2026**

**Humberto Alves de Freitas**

**O Ensino do Voleibol nas Escolas: Uma Abordagem Baseada no Modelo  
*Teaching Games for Understanding* (TGfU)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna

Data da defesa: 09/12/2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna – UnB**

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Delmar da Costa Lima – UFG**

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Tathyane Krahenbühl – UFAM**

**Local:** Universidade de Brasília - UnB

FREITAS, Humberto Alves de. **O Ensino do Voleibol nas Escolas: Uma Abordagem Baseada no Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU).** Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna. 2026. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF – Educação Física em Rede Nacional) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral desenvolver e analisar uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) voltada ao ensino do voleibol nos anos finais do ensino fundamental, fundamentada no modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). A pesquisa foi conduzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física e realizada em uma Escola Parque da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). O trabalho partiu da constatação de que o ensino do voleibol nas escolas, de modo geral, tem priorizado abordagens tradicionais baseadas em repetições técnicas e modelos de treinamento esportivo, o que reduz o caráter educativo e participativo dos estudantes. A metodologia adotada foi a Pesquisa Baseada em *Design* (*Design-Based Research* – DBR), que possibilitou a construção, aplicação e refinamento da UDIP a partir de ciclos iterativos de planejamento, intervenção, análise e *redesign*. Os instrumentos de coleta de dados incluíram observações sistemáticas, diário de campo e filmagens, permitindo uma análise qualitativa e interpretativa dos resultados obtidos. A aplicação da UDIP, fundamentada nos princípios do TGfU, revelou-se um grande desafio e, simultaneamente, uma oportunidade de aprendizado. A pesquisa demonstrou que o TGfU não se fundamenta apenas na aplicação mecânica de suas etapas, mas exige a mediação atenta do professor, capaz de ajustar o processo de ensino às respostas e necessidades dos alunos. O ciclo das etapas do modelo mostrou-se um guia importante, mas não um roteiro fixo, exigindo adaptações e ajustes conforme o contexto. Os resultados indicaram uma maior participação dos alunos, o fortalecimento do engajamento coletivo e a facilidade de aplicação da UDIP, mesmo em turmas heterogêneas, evidenciando que o modelo favorece a inclusão e a aprendizagem. A observação das aulas revelou que o aprendizado por meio do jogo, embora desafiador devido à complexidade do voleibol, constitui um caminho importante quando os estudantes têm condições de participar do jogo de forma adequada às suas habilidades. A pesquisa demonstrou que, no contexto escolar, o equilíbrio entre o domínio técnico e a compreensão tática é fundamental, e que a flexibilização das etapas do TGfU pode favorecer tanto alunos iniciantes quanto os mais experientes. O ensino do voleibol escolar pela abordagem TGfU é não apenas possível, mas pedagogicamente importante como fermenta para oportunizar aos estudantes a conhecer e praticar melhor os esportes coletivos como o voleibol, nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Estratégias; Motivação; Didática; Esportes.

## ABSTRACT

The present study aimed to develop and analyze a Didactic Unit of Pedagogical Intervention (UDIP) focused on teaching volleyball in the final years of elementary school, based on the Teaching Games for Understanding (TGfU) model. The research was conducted within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education and carried out in a "Escola Parque" of the Secretariat of Education of the Federal District (SEE/DF). The work started from the observation that the teaching of volleyball in schools, in general, has prioritized traditional approaches based on technical repetitions and sports training models, which reduces the educational and participatory nature of students. The methodology adopted was Design-Based Research (DBR), which enabled the construction, application, and refinement of the UDIP through iterative cycles of planning, intervention, analysis, and redesign. The data collection instruments included systematic observations, field notes, and video recordings, allowing for a qualitative and interpretative analysis of the results obtained. The application of the UDIP, grounded in the principles of TGfU, proved to be a great challenge and, at the same time, a learning opportunity. The research demonstrated that TGfU is not based solely on the mechanical application of its stages, but requires the attentive mediation of the teacher, capable of adjusting the teaching process to the responses and needs of the students. The cycle of the model's stages proved to be an important guide, but not a fixed script, requiring adaptations and adjustments according to the context. The results indicated greater student participation, strengthened collective engagement, and the ease of applying the UDIP even in heterogeneous classes, evidencing that the model favors inclusion and learning. Classroom observations revealed that learning through gameplay, although challenging due to the complexity of volleyball, constitutes an important pathway when students are able to participate in the game according to their abilities. The research demonstrated that, in the school context, the balance between technical mastery and tactical understanding is fundamental, and that flexibilizing the stages of TGfU can favor both beginner students and those with greater experience. Teaching school volleyball through the TGfU approach is not only possible, but pedagogically important as it provides students with opportunities to better know and practice team sports such as volleyball in Physical Education classes.

**Keywords:** Learning; Strategies; Motivation; Didactics; Sports.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo de seis etapas do TGfU .....	29
<b>Figura 2.</b> Revisão do modelo TGfU proposta por Kirk e MacPhil (2002) .....	32
<b>Figura 3.</b> Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt, Streat e Bengoeachea (2002) .....	33
<b>Figura 4.</b> Ciclo para o desenvolvimento do artefato – UDIP .....	43

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Objetivos estabelecidas para cada aula da UDIP .....	46
<b>Quadro 2.</b> Aula 1 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas .....	51
<b>Quadro 3.</b> Aula 2 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas .....	56
<b>Quadro 4.</b> Aula 3 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas .....	61
<b>Quadro 5.</b> Aula 4 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas .....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CID	Centro de Iniciação Esportiva
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
FVDF	Federação de Vôlei do Distrito Federal (FVDF)
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UDIP	Unidade Didática de Intervenção Pedagógica
SEM	<i>Sport Education Model</i>
DBR	<i>Design-Based Research</i>
PDE	Plano Distrital de Educação
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira
PPP	Projeto Político Pedagógico
SSGs	<i>Small-Sided Games</i>

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Memorial/Tema .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Introdução .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Problema de Pesquisa .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4. Metodologias utilizadas no ensino do Voleibol Escolar no Brasil.....</b>	<b>19</b>
<b>1.5. Lacuna .....</b>	<b>20</b>
<b>1.6. Objetivos.....</b>	<b>22</b>
1.6.1 Objetivo geral .....	22
1.6.2 Objetivos específicos .....	22
<b>CAPÍTULO 2 – TGFU E SUAS ABORDAGENS INTEGRADAS AO ENSINO DO VOLEIBOL.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. Fundamentos e Princípios do TGfU.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. Pesquisas sobre o TGfU no Ensino do Voleibol .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 3 - PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1. Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>39</b>
3.1.1. Seleção do Tema e Proposição dos Princípios de Design .....	40
3.1.2. Implementação da UDIP no Contexto Escolar .....	40
3.1.3. Avaliação da Efetividade da UDIP .....	41
3.1.4. Redesign da UDIP (Ajustes e Melhorias) .....	41
<b>3.2. Seleção do tema e proposição dos princípios de <i>design</i>.....</b>	<b>43</b>
3.2.1. Tema/proposição.....	43
3.2.2. Lócus da pesquisa .....	43
<b>3.3. Princípios de <i>Design</i> .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4. Artefato.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5. Processo iterativo.....</b>	<b>46</b>
<b>3.6. Procedimentos para Coleta de Dados – <i>Design</i>.....</b>	<b>47</b>
<b>3.7. Categorias de Análises.....</b>	<b>49</b>
<b>3.8. Aspectos éticos .....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4 - RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1. Análise das aulas .....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>5.1 Conclusão .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 6 - <i>REDESIGN</i> .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 1 – PLANOS DE AULA.....</b>	<b>84</b>

## APRESENTAÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), é um curso presencial, no modelo híbrido com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, da qual a Universidade de Brasília (UNB) é uma das credenciadas. O ProEF está associado no contexto do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O perfil dos discentes do ProEF é destinado aos professores licenciados em Educação Física, que estão em efetiva docência nos mais diversos segmentos das redes públicas de ensino, o que possibilita uma qualificação mais abrangente e aplicada no contexto da educação básica, possibilitando o redesenho de atividades que possibilitem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita a formação continuada dos docentes de Educação Física escolar, o que repercute em uma conciliação entre os objetivos de pesquisa da academia e ferramentas para o enfrentamento dos inúmeros desafios do cotidiano profissional dos docentes.

Este projeto faz parte da linha de pesquisa associada ao grupo de estudantes do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da Faculdade de Educação Física da UnB (FEF/UnB). O pesquisador responsável é o prof. Dr. Alexandre Jackson Chan-Vianna, tendo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como instituição colaboradora.

O estudo emprega uma metodologia de intervenção que integra teorias educacionais com a prática pedagógica. Esta abordagem metodológica emergiu nos anos 1990, sendo conhecida como *Design-Based Research* (DBR). A principal característica desta metodologia são os ciclos iterativos de design, implementação, avaliação e refinamento. Cada ciclo resulta em ajustes e melhorias no artefato ou intervenção em análise.

O foco central do grupo de pesquisa é criar artefatos que promovam um processo de iniciação esportiva, fundamentado em abordagens pedagógicas sistêmicas e centradas no jogo. Neste contexto, a presente pesquisa volta-se à aplicação da abordagem *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no ensino do voleibol escolar, com foco em desenvolver uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) que promova o engajamento e a compreensão tática dos estudantes do ensino fundamental no Distrito Federal. A pesquisa busca aperfeiçoar as práticas pedagógicas ao integrar jogos reduzidos

e condicionados, enfatizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas de forma contextualizada e acessível a todos os alunos. A abordagem TGfU, fundamentada na pedagogia centrada no aluno, visa criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os estudantes são incentivados a participar ativamente, tomar decisões estratégicas e desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais. Ao aplicar essa metodologia, a pesquisa busca superar as limitações dos modelos tradicionais de ensino, que costumam focar apenas na repetição técnica e no jogo formal, sem atender a todos os estudantes, promovendo uma educação física escolar mais integrada e motivadora, que desenvolva tanto a habilidade motora quanto a compreensão tática dos estudantes.

A pesquisa está organizada em um total de seis capítulos, descritos abaixo, construídos para estabelecer uma lógica em busca da melhor construção possível para a UDIP.

O primeiro capítulo: **PROBLEMATIZAÇÃO**, procura caminhar pelo memorial, em que é descrita a experiência pessoal do autor do trabalho com a modalidade desportiva voleibol, como também sua preocupação em relação ao ensino desta no contexto escolar, aspecto mais evidenciado no cenário e no problema, alcançado os antecedentes, em que são tratados tópicos referentes ao ensino do voleibol no país e, de modo específico, no contexto da SEE/DF. Este panorama possibilita a identificação das lacunas e a apresentação dos objetivos geral e específicos do trabalho.

O segundo capítulo: **TGFU E SUAS ABORDAGENS INTEGRADAS AO ENSINO DO VOLEIBOL**, demonstra os aspectos da abordagem utilizada na pesquisa, o TGfU, passando pelos seus fundamentos, princípios, características e formas de aplicação no contexto escolar. Importa destacar, inclusive, que o TGfU não é exclusivo do contexto escolar, sendo também de possível aplicação no contexto esportivo de competição. A literatura, entretanto, volta significativa atenção ao ambiente escolar, tendo em vista a capacidade da abordagem em centrar o aprendizado no aluno.

O terceiro capítulo: **PESQUISA**, são detalhados aspectos da DBR, as características metodológicas da pesquisa, que vão desde os lócus de aplicação, aos instrumentos de coleta e os parâmetros de análise que serão utilizados. Neste tópico também é evidenciado o ciclo de elaboração da UDIP, e como o formato possibilita uma construção colaborativa e prática do artefato planejado.

O quarto capítulo: **RESULTADOS**, são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir da aplicação da UDIP, desenvolvida com base na abordagem do TGfU, no contexto do ensino do voleibol escolar. A descrição dos dados coletados visa

evidenciar os aspectos facilitadores e dificultadores observados durante a intervenção, conforme categorias de análise definidas na metodologia.

O quinto capítulo: *DISCUSSÃO*, é fundamentado em literatura especializada, buscando relacionar os achados empíricos com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, em especial os princípios da abordagem TGfU e os fundamentos da DBR. Por meio dessa análise, objetiva-se compreender a efetividade da UDIP como artefato pedagógico, suas potencialidades e limitações, bem como os impactos da intervenção no contexto escolar.

O sexto capítulo: *REDESIGN*, tem como finalidade apresentar o processo de *redesign* da UDIP, elaborado a partir da análise dos dados coletados durante sua aplicação em contexto real de ensino. Alinhado à lógica da metodologia da DBR, o *redesign* constitui uma etapa essencial da pesquisa, caracterizada pelo aprimoramento contínuo do artefato pedagógico com base em evidências empíricas.

As reflexões apresentadas resultam da sistematização dos aspectos facilitadores e dificultadores identificados na intervenção, considerando tanto os registros do pesquisador, as filmagens das aulas e as percepções dos participantes. Com base nessas evidências, são propostas modificações e ajustes na estrutura, organização e condução das aulas, visando aprimorar a aplicação da UDIP.

Além disso, este capítulo discute as implicações didático-pedagógicas do *redesign*, destacando como as mudanças sugeridas podem contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Física escolar. Por fim, são apresentados caminhos para futuras versões da UDIP, enfatizando sua possível replicabilidade e adaptação a diferentes realidades educacionais.

Deste modo, espera-se demonstrar a relevância do tema, a aplicabilidade da DBR no contexto sugerido, como também a expectativa de alcance dos resultados práticos, no sentido de possibilitar a visualização das dificuldades enfrentadas pelo professor pesquisador na aplicação da UDIP, as facilidades e potencialidades do artefato, como também a posterior utilidade desta no contexto da SEEDF.

## CAPÍTULO 1 – PROBLEMATIZAÇÃO

### 1.1 Memorial/Tema

A escolha do voleibol como objeto de estudo se justifica pela importância e impacto que este esporte teve em minha vida desde o ensino fundamental, dos 11 aos 14 anos, momento em que tive o contato inicial com o voleibol através da Educação Física na primeira escola da capital federal, o Centro de Ensino Fundamental CASEB.

A Educação Física no CASEB era estruturada em modalidades, sendo que os estudantes faziam suas opções ou preferências de práticas desportivas. Era definido após uma análise da quantidade de vagas ofertadas para cada modalidade. Lembro-me à época que, a primeira opção de escolha das modalidades da maioria dos alunos era pelo futsal, e não havia vagas suficientes para o quantitativo de procura pela modalidade. Assim, o estudante era matriculado em sua segunda opção, que no meu caso foi o voleibol. Foi neste momento que iniciei a prática do voleibol, através das aulas de Educação Física.

O professor de Educação Física, atuava como treinador da modalidade, tradicionalmente adotava uma abordagem técnica e disciplinada no ensino. Ele acreditava que a melhor forma de aprendizado era “do básico ao complexo”, enfatizando a importância de praticar cada movimento de forma isolada antes de aplicá-lo em situações de jogo. Suas aulas seguiram uma estruturação padronizada: começava com o aquecimento, seguia para a prática dos fundamentos, e, se sobrasse tempo, terminavam com uma partida. Lembro das longas filas para a repetição dos exercícios, desmotivando muitos alunos. A falta de participação efetiva era evidente – alguns estudantes muitas vezes pediam para trocar de lugar nas filas, apenas para que outros realizassem o exercício em seu lugar.

O momento mais divertido das aulas era, sem dúvida, o jogo. No entanto, o professor costumava separar os alunos mais habilidosos para formar o coletivo, enquanto os menos habilidosos ficavam encarregados de marcar os pontos. Apenas ao final da aula, os outros alunos eram incluídos nas partidas. Essa dinâmica fez com que muitos se sentissem excluídos, passando grande parte do tempo apenas observando e participando de forma limitada. Como resultado, a experiência de aprendizado tornou-se desigual, com poucos realmente envolvidos no jogo e muitos apenas aguardando uma oportunidade de participar.

Por volta dos 15 anos de idade, já no ensino médio, participei de um processo seletivo no Centro de Iniciação Esportiva (CID), programa de ensino de esportes da SEEDF, no qual eram selecionados os estudantes das escolas públicas para fazerem parte do projeto. Os treinamentos eram realizados durante três vezes na semana, no contra turno da escola. Foi neste momento que tive a oportunidade de jogar campeonatos promovidos pela Federação de Vôlei do Distrito Federal (FVDF), e ser convocado para a Seleção Brasiliense de Voleibol, para disputar o Campeonato Brasileiro de Seleções. Esta experiência como desportista de voleibol foi marcada por momentos de superação, vitórias e aprendizado contínuo. Tive a honra de representar seleções estaduais, clubes e universidades, participando assim de várias competições. Essa experiência me possibilitou adquirir não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão da dinâmica do voleibol. O voleibol, como demonstrado, esteve presente em toda minha trajetória de vida acadêmica, evoluindo de uma paixão para um verdadeiro propósito de vida. Minha jornada como atleta proporcionou-me experiências valiosas que não apenas moldaram minha visão sobre o esporte, mas também me inspiraram a seguir uma carreira na Educação Física e no ensino do voleibol.

Durante as férias da temporada 1993/1994, decidi fazer o vestibular para Educação Física em função da formação acadêmica que buscava. Fui aprovado na Universidade Católica de Brasília (UCB), e precisei optar entre continuar minha vida como atleta ou me formar no ensino superior. Optei por dar prioridade à formação acadêmica em nível superior, e conseqüentemente, estava escolhendo também a minha profissão. Dentre as disciplinas cursadas, era no voleibol que depositava a minha expectativa de aprendizagem, por poder refletir as experiências vividas enquanto atleta e um futuro professor/ treinador da modalidade. Porém, não foi bem como eu esperava, pois as didáticas de ensino na faculdade foram exatamente como as que vivenciei na época de escola, o mesmo ensino tradicional do esporte. Durante o curso de Educação Física, trabalhei como monitor na comissão técnica da equipe universitária de voleibol feminino da UCB, e simultaneamente como treinador das equipes de base do projeto Força Olímpica, centro de formação de atletas de alto rendimento em voleibol. Este trabalho me ajudava a custear a faculdade, o que além de me ajudar financeiramente, me proporcionava aprendizado como futuro professor de educação física e treinador. Concluí minha formação acadêmica em 1998, buscando, posteriormente, novas especializações em cursos de capacitação junto à Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), através da

FVDF, os quais enriqueceram meus conhecimentos e desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas.

Em 1997 fiz o concurso para SEEDF, no qual fui aprovado, e em janeiro de 1998 ingressei na rede pública de ensino como professor de Educação Física. Inicialmente eu acreditava que minha experiência como ex-jogador de voleibol seria suficiente para ministrar as aulas. Durante anos, vivi o voleibol de forma intensa, tanto nos treinos quanto nas competições, e foi natural, em um primeiro momento, replicar as práticas que aprendi e experimentei nas quadras. Nos primeiros anos como professor, acreditava que a melhor maneira de ensinar o voleibol na escola seria aplicando os mesmos métodos que vivenciei como atleta: treinos de fundamentos técnicos, repetição exaustiva de movimentos e exercícios de aperfeiçoamento físico. No entanto, ao entrar em contato com a realidade do ensino escolar, percebi que estava distante das necessidades e do perfil dos meus alunos. Eles não eram atletas, mas estudantes com diferentes níveis de habilidade, interesse e motivação para o esporte.

Logo ficou claro que essa abordagem não era eficaz. O que funcionava para atletas treinados, não fazia sentido para adolescentes e crianças que, muitas vezes, estavam tendo o primeiro contato com a modalidade. Ao perceber que muitos alunos se sentiam desmotivados ou até frustrados com a repetição mecânica de exercícios técnicos, compreendi que precisava mudar minha forma de ensinar. O voleibol escolar deveria ir além do treinamento técnico; precisava ser uma ferramenta de aprendizado, socialização e desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas.

A partir deste contexto comecei a repensar as minhas práticas de ensino do voleibol escolar. Busquei conhecimentos e cursos de capacitação, dentre eles destaco o curso de mini vôlei promovido pelo Instituto Compartilhar, fundado por Bernardinho, treinador da seleção brasileira de vôlei. O Instituto tem como missão promover a inclusão social e o desenvolvimento de crianças e jovens por meio do esporte e da educação, e nesta capacitação percebi o voleibol como um meio de trabalhar o ensino do voleibol na escola de maneira mais participativa.

Sem focar exclusivamente no treinamento técnico, passei a incluir jogos reduzidos e atividades lúdicas que incentivavam a participação dos estudantes. Essa abordagem não só tornou as aulas mais dinâmicas, como também aproximou os alunos da modalidade, permitindo que eles aprendessem de forma natural, enquanto jogavam e se divertiam. Essa transição me mostrou que ensinar voleibol na escola exige mais do que conhecimento técnico ou experiência como jogador. É preciso ser flexível, criativo e

sensível às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador.

O ProEF, é uma oportunidade para refletir e reorganizar os conceitos adquiridos e vivenciados ao longo de 30 anos de magistério, essencial para a continuidade da minha produção de conhecimento. Com o recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa, buscamos ajudar a melhorar o ensino do voleibol escolar no Distrito Federal, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos.

Espera-se que essa contribuição favoreça a experiência dos estudantes, incentivando um aprendizado ativo. O objetivo é não apenas desenvolver as habilidades técnicas no voleibol, mas também criar um ambiente participativo e significativo, onde o esporte incentive o aprendizado e desperte nos alunos interesse em praticar o voleibol escolar.

## **1.2 Introdução**

Segundo Paes e Balbino (2005), o esporte escolar deve ser entendido como um meio de educação, e não como um fim em si mesmo. Essa perspectiva reforça a importância de utilizar o voleibol como ferramenta pedagógica para promover valores como cooperação, respeito e trabalho em equipe, além de desenvolver habilidades motoras e cognitivas (Darido; Rangel, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o trabalho pedagógico nas escolas e, no ensino do voleibol, permite integrar a prática do jogo ao desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Seguindo suas diretrizes, o ensino deve ir além da técnica, favorecendo a compreensão do jogo, o trabalho em equipe, o respeito às regras e a cooperação, articulando o aprendizado tático e motor às competências previstas para a educação básica (Brasil, 2017).

Acerca desta necessidade, inclusive, é importante destacar que a BNCC instituída e orientada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 enfatiza que o ensino de esportes coletivos, a exemplo do voleibol, deve ir além da mera execução técnica, promovendo a compreensão das práticas corporais em seus contextos sociais e culturais. A BNCC sugere que as aulas de Educação Física priorizem a aprendizagem significativa, envolvendo a participação ativa dos alunos, a cooperação e o respeito às regras e estratégias dos jogos, proporcionando o desenvolvimento integral do aluno (Brasil, 2017).

A competência motora, conforme destacado na BNCC, envolve a aquisição e aprimoramento de habilidades como coordenação, equilíbrio, percepção espacial e ritmo (Brasil, 2017). Esses elementos são essenciais para a execução de movimentos técnicos no voleibol, como o saque, a recepção e o bloqueio, os quais exigem do aluno um alto grau de controle motor e sincronia com os companheiros de equipe. O desenvolvimento dessas habilidades, portanto, é importante no ensino do voleibol escolar.

No entanto, a competência motora não se limita ao aspecto físico, mas também se inter-relaciona com a competência cognitiva. O voleibol, por ser um esporte que exige o trabalho em equipe e envolve decisões rápidas, demanda não apenas o domínio técnico dos movimentos, mas também a capacidade de raciocínio estratégico, tomada de decisão e análise do jogo em tempo real. A BNCC reconhece que a Educação Física deve desenvolver tanto as habilidades motoras quanto as cognitivas dos alunos, promovendo a integração de corpo e mente (Brasil, 2017). Dessa forma, o ensino do voleibol não se restringe à execução de técnicas, mas deve incorporar a reflexão sobre o jogo, a compreensão das estratégias e o entendimento das dinâmicas do esporte.

Além disso, a BNCC prevê que o desenvolvimento dos estudantes deve contemplar também o bem-estar físico, social e emocional, aspectos fundamentais na formação integral. No ensino do voleibol, essas dimensões se manifestam nas relações interpessoais estabelecidas durante o jogo, na construção de vínculos entre os colegas, no respeito às diferenças e na vivência de situações de cooperação e superação. Assim, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, os alunos também fortalecem suas competências socioemocionais e ampliam sua capacidade de convivência e interação no ambiente escolar (Brasil, 2017).

Darido (2004) indica que o foco excessivo nas habilidades técnicas e táticas pode desmotivar os estudantes, especialmente aqueles que não se identificam com a prática esportiva tradicional ou que possuem menos habilidades prévias. Similarmente, Costa e Kunz (2013) propõem que o esporte escolar deve ser repensado para promover o desenvolvimento de uma prática que valorize o prazer, a participação e a transformação no esporte, permitindo que os alunos conheçam, experimentem e vivenciem as práticas corporais de acordo com suas realidades e contextos.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal adota uma perspectiva inclusiva, enfatizando a participação de todos os alunos e a valorização das práticas corporais em seus contextos sociais e culturais (Distrito Federal, 2018).

Campos (2006) aponta que o cenário do voleibol escolar é marcado por uma abordagem tradicional no ensino desse esporte nas escolas brasileiras. O autor critica o foco excessivo na técnica formal e em métodos de treinamento mais adequados para atletas de alto rendimento, o que pode desmotivar os estudantes que não têm interesse em competir ou que não possuem habilidades prévias.

Com essa visão, o professor de Educação Física deve considerar não apenas as habilidades e limitações motoras dos alunos, mas também o contexto social em que o voleibol está inserido e o projeto pedagógico da escola. O conhecimento adquirido por meio do voleibol deve ser transformado em uma ferramenta para a vida dos alunos, permitindo que eles o utilizem como cidadãos conscientes e ativos.

Dessa forma, o voleibol escolar pode funcionar como um conteúdo integrador nas aulas de Educação Física, estabelecendo conexões com outras disciplinas, promovendo o bem-estar físico, social e emocional dos alunos e fortalecendo suas interações dentro do ambiente escolar.

### **1.3 Problema de pesquisa**

Deste modo, a pergunta central deste trabalho pode ser estabelecida em: como aprimorar o ensino do voleibol na educação física escolar? Esta pergunta apresenta alguns aspectos essenciais, os quais já foram brevemente tratados no cenário e serão mais explorados na revisão de literatura, sendo eles:

- i. Foco excessivo na técnica: muitas abordagens tradicionais priorizam o ensino técnico desde o início, sem que os alunos compreendam o jogo como um todo. Isso pode desmotivar estudantes menos habilidosos ou que ainda não tenham interesse no esporte;
- ii. Desigualdade de habilidades entre alunos: Nas aulas de Educação Física, é comum encontrar alunos com níveis muito diferentes de habilidade, o que pode causar frustração nos menos habilidosos e falta de desafios para os mais avançados;
- iii. Pouca contextualização do jogo: abordagens tradicionais não priorizam a compreensão tática do jogo, dificultando que os alunos desenvolvam uma visão estratégica e colaborativa; e

- iv. Baixa motivação e interesse dos alunos: muitos alunos podem não se identificar com o voleibol, especialmente se as aulas não forem dinâmicas ou adaptadas às suas capacidades e interesses.

Com o intuito de buscar alternativas para o problema identificado, esta pesquisa propõe observar a prática pedagógica em Educação Física escolar e, posteriormente, implementar modificações na dinâmica das aulas com base na abordagem no TGfU. A proposta envolve a utilização de jogos reduzidos e condicionados, aplicando os princípios do TGfU em suas etapas, de modo a favorecer melhorias no processo de ensino e aprendizagem do voleibol escolar.

#### **1.4 Metodologias utilizadas no ensino do Voleibol Escolar no Brasil**

As metodologias de ensino do voleibol no contexto escolar brasileiro passaram por transformações significativas nas últimas décadas, acompanhando mudanças nas abordagens pedagógicas e uma ampliação da compreensão sobre o ensino dos esportes coletivos. De acordo com Barroso e Darido (2010), o ensino do voleibol deve ir além da mera reprodução técnica, incorporando as dimensões conceitual, processual e atitudinal do conteúdo. Sendo uma prática esportiva amplamente presente nas escolas, o voleibol exige metodologias que favoreçam tanto o desenvolvimento técnico quanto a reflexão sobre o jogo e a socialização dos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Barroso e Darido (2010) destacam que apenas o desenvolvimento técnico isolado não é suficiente para garantir uma aprendizagem efetiva. Os autores defendem a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e ressaltam que a preparação adequada dos professores é essencial para promover o envolvimento dos alunos e assegurar a qualidade do ensino do voleibol no ambiente escolar.

Apesar dessas discussões e dos avanços teóricos, o ensino do voleibol nas escolas permaneceu, historicamente, fortemente vinculado ao modelo técnico-tradicional. Esse modelo fragmenta o jogo em gestos motores isolados, como saque, toque, manchete, ataque e bloqueio antes de praticar o jogo formal. Embora pareça eficiente para o desenvolvimento técnico, tem sido criticado por limitar o entendimento tático e diminuir a motivação dos alunos.

Como alternativa ao modelo tradicional, surgiram abordagens que enfatizam a compreensão do jogo e a introdução de habilidades táticas desde as etapas iniciais da aprendizagem. No contexto escolar, Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020) propõem o

uso do modelo TGfU por meio de jogos simplificados e da integração de tecnologias da informação, como filmagens, permitindo que os estudantes explorem os princípios táticos do voleibol antes de receber orientações detalhadas sobre a técnica.

Além do TGfU, outras metodologias também têm ganhado espaço. O Step-Game Approach (SGA), por exemplo, organiza os jogos em etapas progressivas, possibilitando o desenvolvimento simultâneo de capacidades técnicas e táticas em situações reais de jogo. Quando associado ao modelo Sport Education (SEM), essa abordagem se fortalece ao valorizar a prática contextualizada, o protagonismo e a autonomia dos estudantes. No Brasil, Bortoletto, Parente e Impolcetto (2020) analisaram uma unidade híbrida SEM/SGA com 24 aulas e observaram avanços importantes no entendimento tático declarativo dos alunos, além de maior engajamento e participação.

Outro recurso relevante no ensino do voleibol escolar é a utilização de jogos modificados, especialmente por meio do minivoleibol. Essa adaptação busca facilitar o acesso dos iniciantes ao jogo, reduzindo o tamanho da quadra, utilizando bolas mais leves e ajustando regras para promover a participação de todos os estudantes (Sanchez, 2014). Dessa forma, favorece a inclusão e melhora a compreensão dos conceitos essenciais da modalidade.

Também se destaca o ensino baseado em jogos cooperativos, que propõe uma alternativa metodológica voltada à colaboração e ao compartilhamento de responsabilidades entre os alunos. Diferentemente das abordagens centradas apenas no rendimento, os jogos cooperativos valorizam atitudes como solidariedade, respeito e superação coletiva. Estudos na Educação Física escolar, incluindo o voleibol, apontam que essa metodologia favorece o engajamento e a internalização de valores cooperativos (Rodrigues; Becker, 2020).

Por fim, a tecnologia educacional tem se integrado às propostas híbridas de ensino, combinando aspectos técnicos, táticos e socioeducativos. O uso de recursos digitais contribui para a reflexão sobre o jogo, a análise de estratégias e a compreensão das dinâmicas próprias da modalidade (Parente, 2025). Essa integração estimula a participação ativa dos alunos, favorece a tomada de decisão e amplia o processo de aprendizagem ao valorizar tanto o desenvolvimento técnico quanto competências cognitivas e socioemocionais.

## 1.5 Lacuna

A Educação Física escolar tem como propósito desenvolver os alunos, contemplando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais plenamente (Darido, 2004). No entanto, o ensino do voleibol no ambiente escolar enfrenta desafios que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem, especialmente no que se refere à adoção de metodologias inovadoras. A predominância de modelos tradicionais de ensino, muitas vezes pautados na repetição técnica e na especialização precoce, compromete a participação efetiva dos estudantes e limita o desenvolvimento da compreensão tática do jogo.

Segundo Greco e Benda (1998), a formação inicial dos professores de Educação Física ainda carece de metodologias que estimulem a reflexão e a inovação pedagógica, o que acaba por favorecer a reprodução de práticas tradicionais centradas na execução técnica. Nessa perspectiva, Scaglia (2003) ressalta que o ensino dos esportes coletivos deve privilegiar o jogo como ponto de partida para a aprendizagem, possibilitando que os alunos compreendam as dinâmicas e desafios da modalidade antes de se dedicarem ao aperfeiçoamento das habilidades específicas.

Além da formação inicial deficitária, observa-se uma carência de materiais didáticos que contemplem metodologias adaptadas ao contexto escolar. Mesquita (2005) aponta que grande parte da literatura privilegia conteúdos voltados ao treinamento de alto rendimento, reforçando a lacuna existente. Nesse sentido, Impolcetto (2012) destaca a necessidade de criação de materiais que orientem práticas pedagógicas condizentes com o ensino escolar do voleibol, enquanto Parente (2025) enfatiza a importância de recursos didáticos que incorporem novas abordagens pedagógicas, capazes de promover o aprendizado por meio do jogo e romper com a lógica tecnicista.

Além disso, outro desafio relevante é a diversidade de habilidades e experiências dos alunos. Paes e Balbino (2005) ressalta que as turmas escolares são compostas por estudantes com diferentes níveis de aptidão e motivação, o que exige que os professores adaptem suas metodologias para atender a essa heterogeneidade.

A influência da cultura esportiva tradicional na escola é outro fator que dificulta a adoção de novas metodologias. Stolz e Pill (2014) argumentam que há uma valorização excessiva da especialização técnica precoce e da reprodução de modelos competitivos, o que pode levar à exclusão de alunos com menor aptidão motora.

Para que essa transformação ocorra, é essencial investir na formação continuada dos professores, garantindo que tenham acesso a conhecimentos atualizados sobre abordagens pedagógicas inovadoras. A capacitação docente permite que os professores compreendam a lógica interna dos jogos e desenvolvam estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Além disso, Araújo, Silva e Souza (2020) ressaltam a importância do desenvolvimento de manuais e guias específicos para o ensino do voleibol escolar, com orientações práticas sobre como estruturar as aulas e aplicar metodologias baseadas na compreensão do jogo.

Diante dessas dificuldades, a necessidade de pesquisas que investiguem a implementação do TGfU no ensino do voleibol escolar no Brasil se torna importante. O TGfU, proposto por Bunker e Thorpe (1982) como resposta às limitações do ensino tecnicista em ambientes escolares, tem suas raízes nas problemáticas do ensino escolar; assim, o presente estudo busca avançar nesse campo ao investigar como o TGfU pode ser utilizado para tornar o ensino do voleibol mais dinâmico e acessível, proporcionando aos estudantes uma experiência esportiva mais significativa.

Ao considerar esses aspectos, a superação dos desafios no ensino do voleibol requer um esforço conjunto entre instituições formadoras de professores, pesquisadores e gestores educacionais. A ampliação da oferta de cursos de formação continuada, a produção de materiais didáticos acessíveis e a desconstrução de paradigmas tradicionais são medidas essenciais para que o ensino do voleibol nas escolas se aproxime de um modelo pedagógico mais inovador e participativo. Assim, a adoção do TGfU e de outras metodologias ativas pode transformar a prática esportiva escolar, oportunizando aos estudantes vivenciarem o voleibol escolar de maneira mais participativa e significativa.

## **1.6 Objetivos**

### ***1.6.1 Objetivo geral***

Compreender como os estudantes participam do processo de ensino do voleibol escolar, a partir da aplicação de uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica fundamentada na metodologia Teaching Games for Understanding (TGfU).

### ***1.6.2 Objetivos específicos***

- Analisar a participação dos estudantes do Ensino Fundamental II nas aulas de voleibol escolar desenvolvidas por meio de uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica fundamentada na metodologia Teaching Games for Understanding (TGfU).
- Identificar como os estudantes respondem e se envolvem nas situações de jogo propostas durante o processo de ensino do voleibol escolar mediado pela metodologia Teaching Games for Understanding (TGfU).
- Examinar as condições pedagógicas e organizacionais do processo de ensino do voleibol escolar a partir das experiências vivenciadas pelo professor durante a aplicação de uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica fundamentada na metodologia Teaching Games for Understanding (TGfU).

## **CAPÍTULO 2 - TGFU E SUAS ABORDAGENS INTEGRADAS AO ENSINO DO VOLEIBOL**

O ensino do voleibol na Educação Física escolar tem passado por mudanças metodológicas que buscam superar a fragmentação excessiva do aprendizado técnico e aproximar os alunos da lógica real do jogo. Modelos híbridos de ensino, que combinam diferentes abordagens pedagógicas, têm se mostrado uma alternativa importante para integrar aspectos técnicos, táticos e cognitivos na aprendizagem dos esportes coletivos (Parente, 2025; Sarruge; Ginciene; Impolcetto, 2020; Gil-Arias et al., 2021). O TGfU se apresenta como uma metodologia importante, pois enfatiza a compreensão do jogo e o desenvolvimento da tomada de decisão, proporcionando aos alunos maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem (Da Costa; Silva; Barroso, 2010; Bunker; Thorpe, 1982).

A aplicação de modelos híbridos no ensino do voleibol escolar busca equilibrar a abordagem técnica tradicional com metodologias que valorizem o contexto do jogo. Darido (2004) ressalta que o ensino tradicional tende a enfatizar a repetição de gestos motores isolados, o que dificulta a transferência dessas habilidades para situações reais de jogo. Nesse sentido, a implementação de unidades híbridas que combinam o TGfU com o SEM tem se mostrado eficaz, promovendo a adaptação dos alunos aos desafios reais da modalidade e favorecendo a compreensão do jogo e a tomada de decisão (Gil-Arias et al., 2021; Harvey; Jarrett, 2014). Além disso, a utilização de jogos reduzidos e condicionados é apontada como uma estratégia eficiente para desenvolver competências tático-técnicas e facilitar a aprendizagem integrada de aspectos técnicos e cognitivos no voleibol escolar (Caetano; Laporta, 2021; Mesquita; Farias; Hastie, 2012).

Segundo Cardoso et al. (2024), a introdução de atividades que envolvem interação entre os adversários gera, inicialmente, um estranhamento por parte dos alunos acostumados a exercícios mecânicos e previsíveis. No início da aplicação de uma unidade didática baseada no TGfU, observou-se que a adaptação dos estudantes às novas demandas exigiu um tempo para reorganização mental e comportamental, o que é comum em abordagens centradas no jogo (Batez et al., 2021). Em atividades que exigiam direcionamento estratégico da bola, houve confusão na interpretação das regras e dificuldades em coordenar ações de ataque e defesa, confirmando que o aprendizado tático é um processo gradativo (Siedentop; Hastie; Van der Mars, 2011). Entretanto, ao longo do processo, os alunos começaram a desenvolver maior consciência sobre a

necessidade de analisar o jogo e adaptar suas decisões com base na movimentação dos adversários (Gil-Arias et al., 2021).

A reflexão sobre os princípios táticos do voleibol desempenha um papel fundamental na internalização das estratégias de jogo, pois amplia a compreensão da lógica interna da modalidade (Mesquita; Graça, 2009). Ao serem incentivados a pensar sobre suas ações e analisar suas escolhas, os alunos ampliam sua percepção sobre o jogo e tornam-se mais capazes de tomar decisões eficazes durante a partida (Harvey; Jarrett, 2014). De acordo com Mazzardo et al. (2020), atividades que estimulam a observação e a análise das situações de jogo favorecem o desenvolvimento da percepção tática, permitindo que os estudantes identifiquem oportunidades, explorem as fragilidades do adversário e coordenem suas ações coletivas de forma mais eficiente

Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020), ao aplicar o TGfU aliado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino do voleibol escolar, observou que a utilização de filmagens das aulas e a análise de vídeos contribuíram significativamente para o desenvolvimento da percepção tática dos alunos. Estudos semelhantes reforçam que o uso de vídeos como recurso didático estimula o aprendizado reflexivo e a autocrítica, aproximando teoria e prática (Parente, 2025). Ao revisar suas ações durante as partidas, os estudantes puderam identificar erros, compreender melhor o posicionamento em quadra e aprimorar a tomada de decisões em tempo real (Mazzardo et al., 2020). Esse processo de reflexão e autoavaliação fortaleceu a aprendizagem, tornando-a mais autônoma e consciente (Gil-Arias et al., 2021; Batez et al., 2021).

A adaptação progressiva às metodologias híbridas no ensino do voleibol reflete-se também na participação ativa dos alunos na construção das regras das atividades. Durante a aplicação de uma unidade didática estruturada com base no TGfU, observou-se que os estudantes passaram a sugerir ajustes nas regras dos jogos pedagógicos para tornar os desafios mais equilibrados (Parente, 2025; Mesquita; Farias; Hastie, 2012). Uma dessas sugestões, por exemplo, foi a exigência do uso de três toques antes de devolver a bola ao adversário, evitando que o jogo se tornasse rápido e sem organização coletiva. Esse tipo de envolvimento demonstra que o modelo adotado favorece um ambiente de ensino em que os alunos assumem um papel ativo na regulação da própria aprendizagem (García-González et al., 2020).

Parente (2025) debate que os modelos híbridos baseados no TGfU apresentam vantagens significativas para o ensino do voleibol na educação física escolar, mas sua implementação requer um período de adaptação tanto por parte dos alunos quanto dos

professores (Kirk; MacPhail, 2002). A mudança de paradigma exige que os docentes estejam preparados para conduzir aulas nas quais o protagonismo do aluno seja valorizado, promovendo situações de jogo que estimulem a autonomia e a reflexão estratégica (Cunha et al., 2024). A combinação de diferentes metodologias, aliada ao uso das TIC como ferramenta pedagógica, potencializa a aprendizagem e possibilita uma abordagem mais dinâmica e interativa do ensino da modalidade (Gil-Arias et al., 2021).

A inserção de modelos híbridos no ensino do voleibol representa um avanço na busca por práticas pedagógicas mais eficazes e envolventes (Darido; Rangel, 2005). A superação do ensino tradicional, focado exclusivamente na repetição de fundamentos técnicos, abre espaço para uma formação mais abrangente, que considera não apenas a execução motora, mas também a tomada de decisão e a leitura do jogo (Batez et al., 2021). Esse processo contribui para uma experiência esportiva mais rica, na qual os alunos não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também constroem um entendimento mais profundo sobre os princípios táticos do voleibol e sua aplicação no contexto real da prática esportiva (Mesquita, 2005; Parente, 2025).

## **2.1 Fundamentos e Princípios do TGfU**

Diante de um cenário educacional tradicional, em que o ensino do voleibol frequentemente é centrado em abordagens técnicas e táticas prescritas pelo professor, observa-se uma limitação na participação ativa dos alunos e em sua autonomia para construir seu próprio processo de aprendizagem. Essa estrutura mais rígida, focada na repetição de habilidades específicas, pode resultar em um distanciamento de parte dos estudantes, especialmente daqueles que não possuem experiência prévia com o esporte. Assim, torna-se necessário repensar essa abordagem pedagógica para criar um ambiente de ensino mais aberto e dinâmico, capaz de promover o engajamento e a participação de todos os alunos.

Nesse contexto, e tomando por parâmetro as últimas décadas, a pedagogia do esporte passou por uma evolução significativa com o surgimento de diversos modelos de ensino que enfatizam uma aprendizagem mais abrangente e centrada no aluno. Esses modelos, incluindo o TGfU, o SEM, o *Game Sense*, e o *Ball-School Concept*, priorizam o desenvolvimento de habilidades táticas e estratégicas, além do envolvimento ativo dos estudantes, em contraste com as abordagens tradicionais focadas na repetição técnica isolada (Sarruge; Ginciene; Impolcetto, 2020). O SEM, por exemplo, busca oferecer uma

experiência esportiva autêntica, organizando o ensino em temporadas, o que aumenta a responsabilidade e cooperação entre os alunos, enquanto o *Game Sense* destaca a importância de jogos modificados e resolução de problemas, promovendo a descoberta de estratégias em um ambiente de aprendizado lúdico (Siedentop; Hastie; Van der Mars, 2011).

Esses modelos de ensino centrados no jogo destacam a necessidade de adaptar o esporte para que os alunos possam desenvolver habilidades em um contexto inclusivo e participativo (Gil-Arias et al., 2021). A implementação bem-sucedida desses modelos nas aulas de Educação Física tem mostrado potencial para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos ao transformar o ambiente de ensino em um espaço de resolução de problemas e tomada de decisões, conforme destaca Gil-Arias et al. (2021). Ainda que esses métodos ofereçam benefícios claros, como o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, sua eficácia depende da formação docente e da adaptação curricular para promover a autonomia dos alunos e uma aprendizagem mais duradoura (Gil-Arias et al., 2021).

Desde o início da década de 1980, quando o modelo TGfU foi desenvolvido, uma série de abordagens inovadoras para ensinar/treinar jogos ganhou credibilidade na literatura acadêmica. Estas abordagens são unificadas em torno da premissa de que a melhor maneira de aprender um jogo é através da prática de formas diferentes dele próprio, formas estas que apresentam a essência de um jogo, mas foram modificadas para reduzir as exigências mais complexas do esporte e permitir ao jogador compreender os elementos da partida (Almond, 2015; Stolz; Pill, 2014).

Uma gama de ideias surgiu no intuito de repensar a forma como os jogos são ensinados, desenvolvidas para, simultaneamente, acomodar tradições culturais, abordar características de jogos que não receberam atenção suficiente ou simplesmente para estabelecer uma forma diferente de pensar sobre a pedagogia. No entanto, isso pode causar alguma confusão, visto que quaisquer comparações entre as diferentes abordagens podem ser dificultadas, tanto em razão da proximidade de alguns elementos das diferentes abordagens, como pela própria gênese de cada uma delas. Diferentes esportes apresentam características comuns, mas diversas dessemelhanças também, o que pode ser determinante para dificultar a identificação clara da especificidade que cada variante tem a oferecer (Stolz; Pill, 2014).

Para abordar esta questão, este tópico busca explorar o foco do TGfU, no intuito de tentar compreender o que a equipe original do TGfU estava tentando implementar, o

que pode possibilitar, inclusive, o entendimento mais acurado das principais características necessárias, e mesmo indispensáveis, para ensinar jogos e abordar o que significa estabelecer a compreensão do jogo.

O TGfU surgiu como uma resposta às limitações dos métodos tradicionais de ensino de esportes, que muitas vezes falhavam em engajar os alunos e em desenvolver uma compreensão profunda do jogo. Bunker e Thorpe (1982) argumentaram que a instrução técnica isolada não preparava os alunos para as demandas táticas e estratégicas dos jogos reais. Em vez disso, eles propuseram uma abordagem centrada no jogo, onde os alunos são expostos a situações de jogo modificadas que retêm os elementos essenciais do esporte (Almond, 2015; Stolz; Pill, 2014).

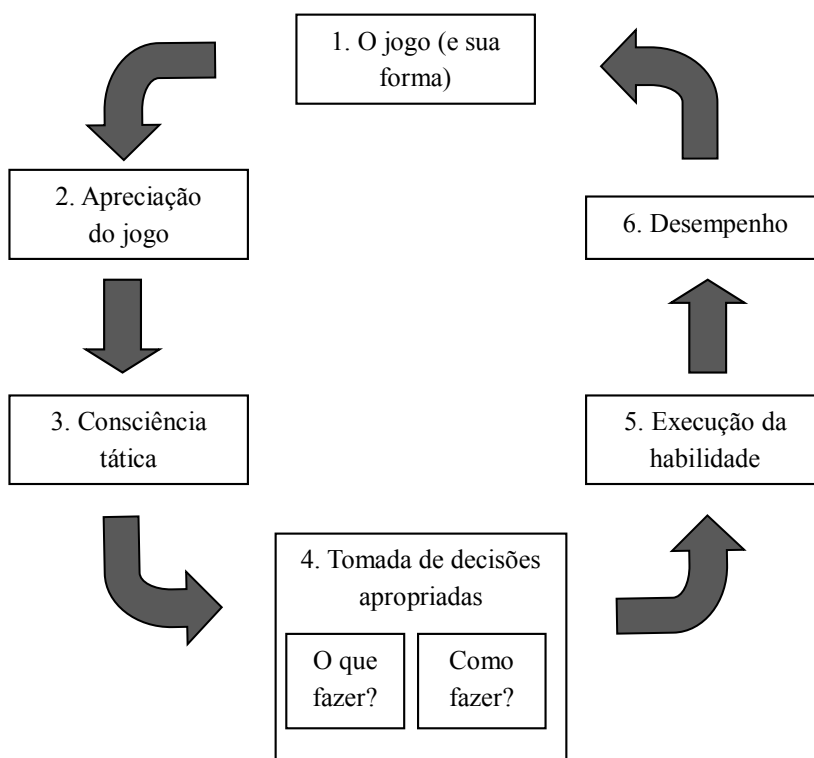
Nessa perspectiva, o papel do professor torna-se fundamental. De orientação construtivista, o TGfU exige que o professor atue como mediador do processo de aprendizagem, conduzindo os estudantes por meio de questionamentos que favoreçam a reflexão sobre o jogo, a identificação dos problemas táticos e a busca de soluções. Assim, o professor não oferece respostas prontas, mas cria condições para que os alunos tomem decisões, analisem as situações e compreendam a lógica interna do jogo, desenvolvendo autonomia e pensamento estratégico.

O TGfU é estruturado em torno de quatro princípios fundamentais que guiam sua implementação, sendo eles representação, exagero, modificação e compreensão, os quais são melhor detalhados na sequência:

- i. *Representação*: este princípio envolve a criação de formas simplificadas do jogo completo que permitem aos alunos compreender os princípios fundamentais do esporte sem a complexidade total do jogo. Por exemplo, em vez de jogar um jogo completo de voleibol, os alunos podem jogar uma versão modificada com menos jogadores e regras simplificadas, focando em aspectos específicos do jogo como o posicionamento e a movimentação (Harvey; Gil-Arias; Claver, 2020);
- ii. *Exagero*: o princípio do exagero envolve a ampliação de certos aspectos do jogo para destacar elementos específicos que os alunos precisam aprender. Por exemplo, no ensino do futebol ou do handebol, o espaço do campo ou da quadra podem ser reduzidos, o que salienta a importância do passe preciso (Mazzardo et al., 2020). Esta técnica ajuda os alunos a perceberem e compreenderem melhor os conceitos táticos e estratégicos essenciais;

- iii. *Modificação*: este princípio refere-se à adaptação das regras e das condições do jogo para se adequar ao nível de habilidade dos alunos. As modificações podem incluir ajustes no tamanho do campo, na duração do jogo e nas regras específicas para tornar o jogo mais acessível e apropriado ao nível dos participantes (Batez et al., 2021). Essas adaptações garantem que todos os alunos possam participar e aprender efetivamente, independentemente de sua habilidade inicial; e
- iv. *Compreensão*: a promoção da compreensão tática e estratégica é o núcleo do TGfU. Os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre suas ações e decisões durante o jogo, refletindo sobre como suas escolhas afetam o resultado. Esta abordagem promove a tomada de decisões informadas e a resolução de problemas em tempo real, habilidades essenciais tanto dentro quanto fora do contexto esportivo (García-González et al., 2020).

Quanto à implementação da abordagem TGfU, esta segue uma estrutura organizada em várias etapas, cada uma projetada para desenvolver diferentes aspectos da compreensão do jogo pelos alunos. Uma visualização do modelo inicialmente proposto por Bunker e Thorpe (1982), traz o panorama apresentado na Figura 1.



**Figura 1.** Modelo de seis etapas do TGfU

**Fonte:** Adaptado de Bunker e Thorpe (1982)

Explicando, de maneira breve, estas seis etapas significam:

- i. *Forma do jogo*: “Enquanto a versão completa de um jogo para adultos apresenta um objetivo de longo prazo a ser alcançado e fornece diretrizes para os professores, é necessário, nos primeiros anos do ensino secundário, introduzir as crianças a uma variedade de formas de jogo de acordo com sua idade e experiência” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 6);
- ii. *Apreciação do jogo*: entender as regras do jogo a ser jogado, pois as regras dão forma ao jogo e determinarão o repertório de habilidades necessárias. “É axiomático que alterações nas regras de um jogo terão implicações para as táticas a serem empregadas” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 6);
- iii. *Consciência tática*: “Os princípios de jogo, comuns a todos os jogos, formam a base da abordagem tática do jogo” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 7), e assim é necessário considerar agora como as táticas são usadas no jogo;
- iv. *Tomada de decisão*: Atender às deficiências na tomada de decisão relacionadas ao ‘o que fazer?’ e/ou ‘como fazer?’ é o próximo passo. “A capacidade de reconhecer sinais (envolvendo processos de atenção seletiva, redundância de sinais, percepção, etc.) e prever possíveis resultados (envolvendo antecipação de vários tipos) é de importância primordial” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 7). No entanto, os autores reforçam que pende a decisão de qual é a melhor maneira de fazer, sendo crítica a seleção de uma resposta apropriada (Bunker; Thorpe, 1982);
- v. *Execução da habilidade*: é usada para descrever a produção do movimento necessário, “e pode incluir tanto a eficiência mecânica do movimento quanto sua relevância para a situação particular do jogo” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 7); e
- vi. *Desempenho*: “Este é o resultado observado do processo anterior medido contra critérios que são independentes do aprendiz (...) e deve ser uma medida da adequação da resposta, bem como da eficiência da técnica” (Bunker; Thorpe, 1982, p. 8).

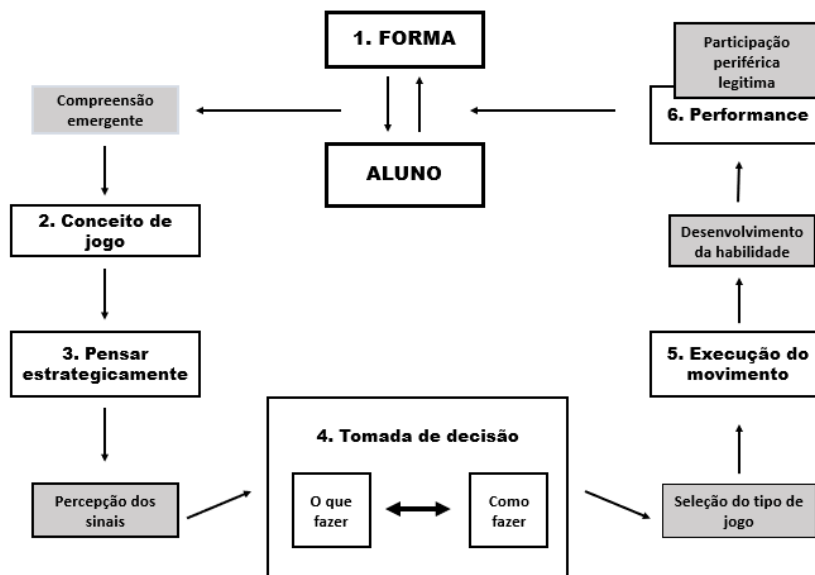
Desde o seu aparecimento, o TGfU permaneceu inalterado durante aproximadamente quinze anos, enquanto os pesquisadores desenvolviam estudos para comprovar a sua eficácia e examinavam de forma mais aprofundada todas as suas fases.

A partir da década de 1990, o modelo TGfU passou a ser reavaliado e atualizado à medida que novas teorias sobre aprendizagem e educação começaram a ganhar

relevância. As abordagens cognitivas e construtivistas se tornaram influentes, principalmente com o surgimento de novas compreensões sobre o processamento de informações, a construção ativa do conhecimento e a importância da interação social no desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras. As modificações do TGfU refletiram essas mudanças de paradigma, com foco na maneira como os alunos internalizam as informações, tomam decisões e se envolvem ativamente no processo de aprendizagem.

Um dos principais teóricos responsáveis pela revisão do modelo foi Kirk e Macphail (2002), que propuseram uma versão mais integrada e interativa do TGfU. Para eles, a evolução do modelo deveria enfatizar a aprendizagem situada, um conceito originado de Lave e Wenger (1991), que defende a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre em contextos reais e autênticos. No caso do TGfU, isso significava que os alunos deveriam estar imersos em jogos reais desde o início do processo de aprendizagem, enfrentando desafios que exigissem reflexão e adaptação de suas estratégias durante a prática.

O foco das modificações foi aumentar a complexidade da relação entre os diferentes componentes do modelo. Kirk e Macphail (2002) introduziram o conceito de interfaces entre as várias etapas do processo de ensino, como a interação entre o jogo, as táticas e as técnicas. Isso permitiu uma visão mais integrada do processo de aprendizagem, onde não apenas a técnica era ensinada de maneira isolada, mas era diretamente relacionada à tática e ao contexto do jogo. Em outras palavras, os alunos foram incentivados a entender como a técnica se encaixa dentro da estratégia do jogo e como suas decisões táticas influenciam o resultado da partida.

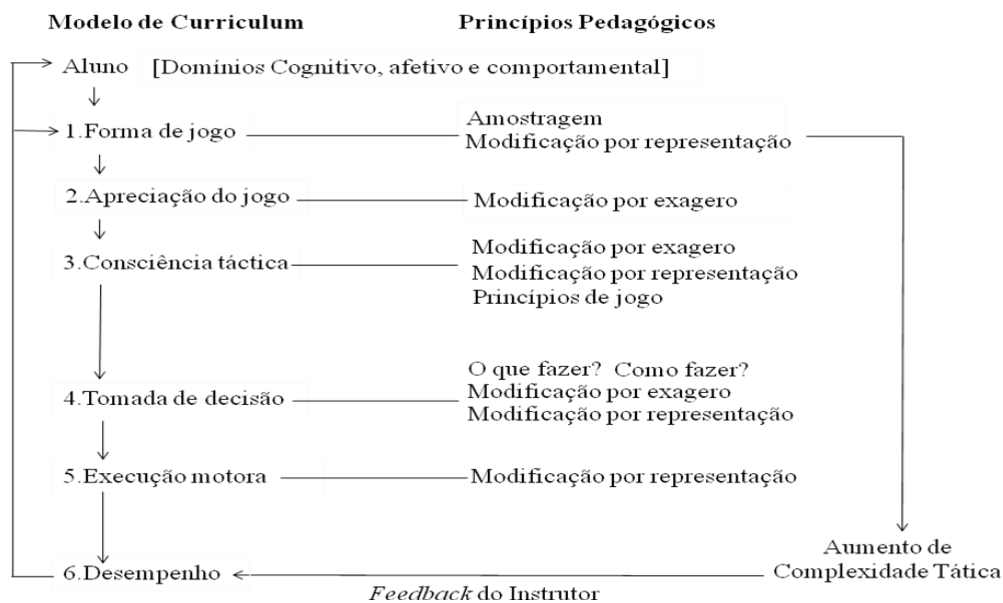


**Figura 2.** Revisão do modelo TGfU proposta por Kirk e MacPhil (2002)

A outra proposta apresentada por Holt, Streat e Bengoeachea (2002) questiona a abrangência do modelo original, argumentando que ele não incorpora plenamente os quatro princípios pedagógicos destacados por Thorpe, Bunker e Almond (1984). Esses princípios são considerados essenciais para estruturar um currículo de jogos fundamentado no modelo TGfU. Os autores sugerem que a abordagem tradicional, focada predominantemente no desenvolvimento psicomotor e cognitivo, deve ser ampliada para incluir o domínio socioafetivo, dada sua relevância na vivência esportiva, na motivação para a prática contínua e no bem-estar físico e psicológico das crianças.

A relevância do fator afetivo no TGfU foi posteriormente enfatizada por Pope (2005), que utilizou uma metáfora arquitetônica para ilustrar sua importância. Segundo ele, os aspectos psicomotores e cognitivos funcionam como blocos estruturais de um edifício, enquanto o componente afetivo atua como o cimento que une e dá coesão à construção. Sem esse vínculo emocional, a estrutura tende a se tornar instável e frágil.

Com base nesses argumentos, Holt, Streat e Bengoeachea (2002) propõem um modelo revisado que preserva as seis etapas do TGfU formulado por Bunker e Thorpe (1982), mas reorganiza sua estrutura e incorpora quatro novos princípios pedagógicos: amostragem, modificação por representação, modificação por exagero e complexidade tática (ver Figura 3). Essas adições visam aprimorar a aplicabilidade do modelo, garantindo uma abordagem mais equilibrada entre os diferentes domínios da aprendizagem esportiva.



**Figura 3.** Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt, Streaan e Bengoeachea (2002)

Os princípios de “amostragem” e “modificação por representação”, aplicados na fase de forma de jogo, têm como objetivo introduzir os praticantes a jogos de menor complexidade tática e, progressivamente, modificar as formas e estruturas do jogo. Isso facilita a reflexão sobre os conceitos, conhecimentos e habilidades do esporte. O princípio da “modificação por exagero”, presente na fase de apreciação do jogo, visa ajudar os alunos a compreender melhor as regras e a dinâmica do jogo, mantendo as regras oficiais, mas exagerando elementos táticos específicos para facilitar a compreensão.

Na fase de consciência tática, os princípios de “jogo”, “modificação por exagero” e “modificação por representação” são fundamentais para que os praticantes entendam noções táticas, tanto ofensivas quanto defensivas, essenciais para obter vantagem sobre o adversário. Esses princípios servem como preparação para a integração de novos desafios táticos.

Na fase de tomada de decisão, os princípios de “modificação por representação” e “modificação por exagero” desempenham um papel importante na seleção de jogos mais complexos e na adaptação de problemas táticos para favorecer o reconhecimento e a execução de soluções estratégicas.

Já na fase de execução motora, o princípio da “modificação por representação” é essencial para focar na forma como os praticantes executam habilidades em contextos mais próximos dos jogos reais e elaborados.

Finalmente, na fase de desempenho, o feedback fornecido pelo professor ou treinador é crucial para oferecer informações sobre o progresso do praticante e as aprendizagens consolidadas ao longo de todo o processo.

O modelo do TGfU é amplamente reconhecido e discutido na literatura acadêmica, sendo central em diversas investigações, publicações e conferências dedicadas ao tema. Além de ser uma proposta de ensino do jogo, o modelo se reflete em diversas iniciativas curriculares e em ferramentas didáticas e de avaliação aplicadas ao ensino de jogos desportivos. Como ressaltado por Kirk e MacPhail (2002), o TGfU não deve ser visto como um modelo rígido, mas sim como uma abordagem flexível que se apoia em uma base teórica sólida, ancorada nas teorias contemporâneas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Uma característica central do TGfU é a modelagem do ensino do jogo, que visa fomentar o desenvolvimento das habilidades táticas e cognitivas dos praticantes, enquanto incorpora uma abordagem centrada no aluno (Kirk; MacPhail, 2002). Holt, Streat e Bengoeachea (2002), por sua vez, destacam a importância de considerar os aspectos afetivos no processo de ensino, reconhecendo que a experiência de aprendizagem vai além da aquisição de habilidades técnicas, envolvendo também a percepção que o praticante tem das situações de jogo e as relações afetivas que são estabelecidas no espaço de aprendizagem. Isso implica que o modelo não só favorece o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, mas também a construção de um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as emoções e motivações dos alunos.

Como pode ser verificado, o TGfU oferece uma série de benefícios que vão além do simples desenvolvimento de habilidades técnicas. Ao promover uma abordagem mais holística e integrada para o ensino dos esportes, o TGfU contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Deste modo, a ênfase na compreensão tática e na tomada de decisões ajuda os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas críticas, como a resolução de problemas e o pensamento estratégico. O TGfU permite a melhoria significativa da capacidade dos alunos de compreender e aplicar conceitos táticos em contextos de jogo real (Harvey; Gil-Arias; Claver, 2020). Ademais, a natureza dinâmica e envolvente dos jogos modificados mantém os alunos motivados e comprometidos com o processo de aprendizagem. A abordagem centrada no aluno no TGfU promove um maior nível de participação e interesse nas aulas de educação física (Batez et al., 2021).

O TGfU também pode favorecer a participação dos alunos em jogos em equipe e a resolução conjunta de problemas táticos, promovendo interações sociais, cooperação e comunicação durante o processo de aprendizagem. Ao estruturar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, colaborativos e centrados no aluno, o TGfU pode apoiar o engajamento, a motivação e aspectos do bem-estar emocional dos estudantes (García-González et al., 2020; Gil-Arias et al., 2021), embora sua aplicação também seja possível em contextos de esportes individuais.

Além disso, é fundamental que os professores sejam capazes de criar e modificar jogos de maneira eficaz para atender às necessidades e níveis de habilidade dos alunos. A flexibilidade e a criatividade dos professores são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar e aprender de maneira significativa (Cunha et al., 2024; Gil-Arias et al., 2021).

Já foi dito nessa pesquisa sobre a importância do TGfU para a modificação do panorama do modelo tradicional de ensino, e como esta abordagem possibilita um maior engajamento e motivação para a prática do jogo, o que repercute em melhores desempenhos técnicos com sua implantação, além de melhores resultados de diversão em comparação aos métodos tradicionais, além da capacidade de incremento de variados domínios, a exemplo do cognitivo, motor e afetivo (Barba-Martín et al., 2020; Batez et al., 2021).

Em relação ao domínio social, a revisão sistemática de Barba-Martín et al. (2020) reforça que esta área é dificilmente encontrada nos estudos que envolvem TGfU, posto que apesar dos alunos considerarem a colaboração necessária, eles também a enxergam como uma fonte de distração, o que pode vir a possibilitar o estabelecimento de modelos híbridos, que incentivem mais atenção ao domínio social, como os que possam unir TGfU e aprendizagem cooperativa (i.e., Fernández-Río; Méndez-Giménez, 2016). Importa reforçar que este entendimento não é unânime na literatura, posto que estudos demonstram que unidades didáticas que aplicam TGfU, de maneira singular ou em conjunto com outra abordagem (a exemplo da SEM), potencializam as interações sociais, em conjunto ou por consequência do aumento do envolvimento e da diversão (García-González et al., 2020; Gil-Arias et al., 2021;).

Ainda assim, há uma lacuna importante entre a divulgação do método e sua aplicação em contextos escolares, posto que ainda que muitas publicações abordem a TGfU aplicada a modalidades esportivas, analisam a relação sob um prisma teórico ou com investigação fora dos contextos escolares (Barba-Martín et al., 2020). Assim, torna-

se indispensável que novas investigações, a serem realizadas por professores e investigadores, sejam estabelecidas para a análise dos benefícios da abordagem TGfU para o contexto escolar e durante a Educação Física, no intuito de verificar as reais possibilidades da abordagem para o desenvolvimento da disciplina e dos estudantes.

## **2.2 Pesquisas sobre o TGfU no Ensino do Voleibol**

O modelo TGfU tem sido amplamente estudado no ensino de esportes coletivos, incluindo o voleibol, devido à sua abordagem centrada no aprendizado tático e na tomada de decisão. Esse modelo propõe que os alunos desenvolvam a compreensão do jogo antes do aperfeiçoamento técnico, tornando o ensino mais contextualizado dentro do jogo (Bunker; Thorpe, 1982).

Pesquisas indicam que o TGfU favorece o desenvolvimento tático e a capacidade de tomada de decisão dos estudantes no voleibol. Mesquita, Farias e Hastie (2012) compararam grupos de alunos que aprenderam voleibol por meio do TGfU e do ensino tradicional, constatando que aqueles que seguiram o modelo TGfU demonstraram maior autonomia e compreensão estratégica do jogo. Da mesma forma, Harvey e Jarrett (2014) destacam que alunos que aprendem esportes coletivos pelo TGfU desenvolvem um repertório tático mais amplo e conseguem tomar decisões mais rápidas e eficazes em situações de jogo real.

García-González (2020) reforça a perspectiva de que o modelo do TGfU traz benefícios significativos para o ensino dos esportes coletivos. Segundo o autor, essa abordagem favorece a compreensão dos princípios do jogo, como a movimentação tática, a colaboração entre os jogadores e a adaptação a diferentes situações. Isso ocorre porque o TGfU prioriza a compreensão do jogo antes da execução técnica isolada, tornando o aprendizado mais significativo e facilmente transferível para contextos reais de jogo.

Batez et al. (2021) investigaram os efeitos de um programa de ensino baseado no modelo do TGfU aplicado ao voleibol, focando no desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas dos estudantes. Os resultados indicaram que os alunos submetidos ao modelo TGfU apresentaram melhorias significativas na execução das habilidades técnicas e na compreensão dos princípios táticos do jogo. Além disso, o programa evidenciou um ambiente de ensino mais dinâmico e participativo, que favoreceu a capacidade dos estudantes de tomar decisões durante a prática, oferecendo uma experiência de aprendizagem alinhada à lógica do jogo.

Sarruge, Ginciene e Impolcetto (2020) apresentaram uma proposta para o ensino da lógica do jogo de voleibol utilizando o modelo TGfU aliado ao uso de tecnologias da informação, especialmente filmagens como recurso didático. A pesquisa qualitativa revelou que a combinação do TGfU com recursos tecnológicos contribuiu para a compreensão dos princípios táticos do jogo pelos estudantes iniciantes. Apesar das dificuldades vivenciadas durante as aulas, muitos alunos foram capazes de jogar intencionalmente, aplicando os princípios táticos aprendidos, o que evidenciou uma aprendizagem mais consciente e alinhada à lógica do voleibol.

Gil-Arias et al. (2021) investigaram os efeitos de uma unidade de ensino híbrida TGfU/SEM no ensino do voleibol em estudantes do ensino secundário. Os resultados indicaram que essa abordagem híbrida promoveu melhorias significativas na motivação intrínseca dos alunos, na percepção de apoio às suas necessidades psicológicas básicas e na satisfação com a variedade e novidade das aulas. Além disso, a metodologia se mostrou igualmente eficaz para meninos e meninas, evidenciando que a integração de TGfU e SEM pode criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e participativo, favorecendo a compreensão dos princípios táticos do jogo.

Outro estudo conduzido por Batez et al. (2021) investigou os efeitos do modelo TGfU implementado em aulas de Educação Física nas habilidades e na diversão do voleibol em alunos do ensino médio. O estudo contou com a participação de 54 estudantes, sendo 28 alunos (idade média =  $15,5 \pm 0,7$  anos) designados aleatoriamente para o grupo experimental TGfU (EXP) e 26 alunos (idade média =  $15,7 \pm 0,6$  anos) para o grupo controle (CON), que continuou com suas atividades usuais de Educação Física. Foram realizados quatro testes de habilidades no voleibol, além da aplicação de um questionário sobre prazer esportivo na primeira e última semana de intervenção.

Ao analisar o impacto do programa TGfU na precisão do serviço, observou-se um efeito significativo do tempo, com ambos os grupos apresentando melhorias em seus resultados após a intervenção de seis semanas. Não foram encontrados efeitos significativos do tempo ou interação entre grupo e tempo para a configuração do jogo. No entanto, o grupo EXP mostrou resultados significativamente melhores em termos de diversão em comparação com o grupo CON. Esses resultados destacam a eficácia do modelo TGfU de curta duração (12 aulas) no contexto educacional para melhorar as habilidades no voleibol, ressaltando também a importância da diversão durante essas aulas em comparação com as aulas tradicionais de Educação Física.

Os resultados indicam que ambos os modelos de ensino foram eficazes na melhoria das habilidades de voleibol em situações fechadas, uma vez que os alunos de ambos os grupos alcançaram um nível semelhante de precisão no voleibol. No entanto, devido ao maior prazer experimentado pelos alunos no modelo TGfU, é preferível utilizar esse modelo nos contextos de Educação Física, uma vez que um maior nível de prazer e motivação intrínseca são alcançados, sendo esses fatores chave para o desejo de participar das aulas de Educação Física e aprender habilidades. Portanto, os professores de Educação Física devem considerar a implementação do minivoleibol e do modelo TGfU como alternativas para o ensino do voleibol nas escolas.

## CAPÍTULO 3 - PESQUISA

### 3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem de Pesquisa Baseada em *Design* (DBR), caracterizada por ser intervencionista, iterativa e voltada à resolução de problemas práticos em contextos educacionais, contribuindo simultaneamente para o avanço teórico. Essa abordagem se mostra relevante quando a complexidade e variabilidade das práticas pedagógicas exigem soluções adaptativas e empiricamente fundamentadas.

A DBR busca desenvolver intervenções práticas enquanto gera conhecimento teórico. Tinoca et al. (2022) destacam que essa metodologia preenche a lacuna entre teoria e prática, permitindo que as intervenções sejam continuamente refinadas por ciclos de design, implementação, análise e redesenho. McKenney e Reeves (2013) reforçam que esse caráter iterativo possibilita ajustes contínuos com base em dados empíricos, garantindo intervenções progressivamente aprimoradas e ajustadas às necessidades do contexto.

A colaboração com os praticantes é outro aspecto central da DBR, permitindo que as intervenções sejam desenhadas e ajustadas a partir do feedback real, aumentando sua eficácia e aceitação (Kneubil & Pietrocola, 2017). A contextualização é fundamental, pois garante que as soluções sejam relevantes e efetivas nos diferentes ambientes educacionais, desde a educação básica até a formação de professores (Tinoca et al., 2022). Além disso, a DBR visa gerar princípios de design que orientem a criação e implementação de intervenções educacionais. Esses princípios derivam tanto da literatura existente quanto dos dados coletados durante os ciclos iterativos, sistematizando o conhecimento e facilitando a replicação e adaptação das intervenções (McKenney & Reeves, 2013).

A avaliação contínua é um componente crítico da DBR. Cada ciclo de implementação é seguido por análise dos dados para determinar a eficácia da intervenção, permitindo ajustes e iniciando novos ciclos de design. Essa abordagem iterativa assegura que as intervenções permaneçam alinhadas aos objetivos educacionais e respondam efetivamente às necessidades dos participantes.

Apesar de variações na definição das etapas da DBR, a literatura aponta uma estrutura comum composta por: (i) seleção do tema e proposição dos princípios de *design*; (ii) *design*; (iii) implementação; (iv) avaliação; e (v) *redesign*, como apresentado a seguir:

### ***3.1.1 Seleção do Tema e Proposição dos Princípios de Design***

#### *Objetivo:*

Definir os fundamentos pedagógicos e teóricos que embasarão a construção da UDIP, garantindo alinhamento com o modelo do TGfU e com as necessidades identificadas no ensino do voleibol escolar.

#### *Procedimentos:*

- Revisão da literatura sobre TGfU, metodologias ativas, DBR e ensino de esportes coletivos para fundamentar a pesquisa.

#### *Atores Envolvidos:*

- O coordenador da pesquisa, o professor pesquisador e o professor da turma onde a UDIP foi aplicada.

#### *Procedimentos:*

- Estruturar a sequência didática, organizando as aulas segundo as seis fases do TGfU.
- Criar materiais instrucionais, incluindo planos de aula.
- Planejar os instrumentos de coleta de dados, como diário de campo e filmagens.

### ***3.1.2 Implementação da UDIP no Contexto Escolar***

#### *Objetivo:*

Aplicar uma UDIP baseada na abordagem do TGfU em um ambiente escolar real, com o intuito de analisar sua efetividade como proposta pedagógica para o ensino do voleibol, considerando aspectos de estrutura, aplicabilidade e coerência didático-metodológica.

#### *Procedimentos:*

- Aplicação da UDIP em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), com frequência de duas aulas semanais.
- Observação e registro sistemático das aulas, por meio de:
  - Diário de campo do professor-pesquisador.
  - Filmagens para análise posterior da dinâmica das aulas.

#### *Atores Envolvidos:*

- Coordenador da pesquisa: Responsável pelo acompanhamento geral do estudo e pela supervisão das etapas da investigação.

- Professor-pesquisador: Responsável pela aplicação da UDIP, condução das aulas, registros no diário de campo e articulação pedagógica da proposta.
- Professor colaborador da escola: Apoio na organização do ambiente, conhecimento do contexto escolar e suporte às atividades.
- Estudantes: Participação ativa nas aulas e fornecimento de percepções sobre a experiência.

### ***3.1.3 Avaliação da Efetividade da UDIP***

#### *Objetivo:*

Analisar a efetividade da UDIP, elaborada com base na abordagem TGfU, enquanto proposta pedagógica aplicada ao ensino do voleibol escolar, considerando sua capacidade de promover contextos de aprendizagem que favoreçam a tomada de decisão, a compreensão tática e a execução de habilidades motoras.

#### *Procedimentos:*

- Análise da UDIP com base em duas categorias principais:
  1. Facilitadores e dificultadores: Identificação de desafios e ajustes necessários.
- Análise dos registros das filmagens e dos diários de campo para identificar padrões e recorrências na aprendizagem.

#### *Atores Envolvidos:*

- Coordenador da pesquisa: Supervisão geral do desenvolvimento da UDIP.
- Professor pesquisador: Aplicação da UDIP, observação e registro das aulas.
- Professor da turma: Apoio e mediação das atividades com os estudantes.
- Estudantes: Participação ativa nas aulas e fornecimento de percepções sobre a experiência.

### ***3.1.4 Redesign da UDIP (Ajustes e Melhorias)***

#### *Objetivo:*

Aprimorar a UDIP com base nos resultados da avaliação, promovendo ajustes na estrutura das aulas e estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem.

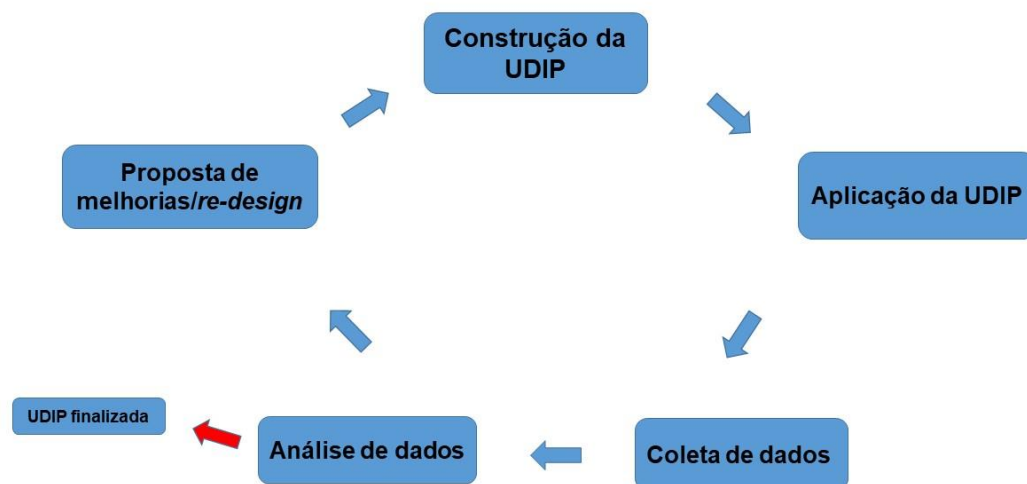
*Procedimentos:*

- Revisão das dificuldades observadas durante a implementação, como:
  - Adaptação das regras para melhor atender ao nível dos alunos.
  - Inclusão de estratégias para aumentar o engajamento dos estudantes com diferentes habilidades.
  - Melhor distribuição do tempo nas aulas para equilibrar ensino técnico e aplicação em jogo.
- Reformulação da sequência didática, incluindo melhorias na progressão das atividades.
- Planejamento de uma nova fase de implementação, se necessário, para validar as modificações.

*Atores Envolvidos:*

- Coordenador da pesquisa: Supervisão geral do processo de revisão e reformulação da UDIP.
- Professor pesquisador: Responsável pela revisão e reformulação da UDIP, com base nas observações e registros das aulas.
- Professor da turma: Apoio e mediação das atividades durante a revisão, fornecendo informações sobre a aplicabilidade prática.
- Estudantes: Participação nas atividades e fornecimento de percepções que subsidiaram a reformulação da UDIP.

No caso da pesquisa realizada, o design escolhido correspondeu à Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP), contemplando a prática de voleibol escolar e o modelo TGfU para a solução do problema proposto. Essas etapas foram organizadas e visualizadas na Figura 4.



**Figura 4.** Ciclo para o desenvolvimento do artefato – UDIP

### 3.2 Seleção do tema e proposição dos princípios de *design*

#### 3.2.1 Tema/proposição

O estudo teve como tema/proposição investigar a utilização de UDIP no contexto escolar, baseada na metodologia TGfU, explorando tanto os aspectos pedagógicos quanto os impactos verificados pelo docente, seja na dinâmica das aulas, seja nos comportamentos dos alunos. Para tanto, foi escolhida uma turma dos anos finais do ensino fundamental, de Escola Parque da SEEDF.

#### 3.2.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi planejada para ser aplicada em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental II atendida por uma Escola-Parque, espaços voltados ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo dos estudantes. As escolas-parque foram concebidas para ampliar a formação integral, oferecendo bibliotecas, museus, oficinas de artes industriais, salas para atividades musicais e plásticas, entre outros ambientes educativos (Freitas e Wiggers, 2020).

O Plano Distrital de Educação (PDE 2015–2024) reconhece a relevância das escolas-parque, embora ressalte que o número reduzido dessas unidades impeça o

atendimento regular em mais de um dia por semana. Como alternativa, o PDE propõe a criação dos chamados espaços de vivência, destinados à contemplação, pesquisa e realização de atividades de arte e Educação Física nas escolas regulares (Distrito Federal, 2018).

Mesmo com essas limitações estruturais, as escolas-parque continuam recebendo estudantes de diferentes escolas para atividades no contraturno, favorecendo experiências educativas complementares. Esse cenário criou condições adequadas para observar a abordagem TGfU de maneira mais completa, uma vez que os alunos participam de práticas predominantemente lúdicas e diversificadas, características que se articulam com os princípios da metodologia.

Dentro desse contexto, a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), localizada em Ceilândia e inaugurada em 2014, foi selecionada como lócus do estudo. A instituição possui infraestrutura diversificada, incluindo ginásio poliesportivo, quadras externas, piscinas, pista de atletismo e salas equipadas com recursos tecnológicos, permitindo o desenvolvimento de práticas corporais, artísticas e ambientais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EPAT, fundamentado nos princípios de Anísio Teixeira, orienta-se por uma concepção de educação integral. A escola promove atividades que abrangem esportes coletivos e individuais, lutas, ginásticas, danças e práticas alternativas, buscando desenvolver capacidades físicas, sociais e cognitivas dos estudantes. O currículo da Educação Física segue a pedagogia crítico-social dos conteúdos e oferece oficinas variadas, como atletismo, basquete, futsal, tênis, vôlei, natação, lutas, xadrez, além de diversas atividades artísticas.

Para este estudo, foi selecionada uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental II que frequenta a EPAT duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, das 8h às 9h. A turma é composta por estudantes de diferentes escolas públicas de Ceilândia e região, o que proporcionou um grupo heterogêneo, favorecendo a observação da aplicação de uma UDIP baseada na abordagem TGfU no ensino do voleibol escolar e permitindo analisar seus efeitos pedagógicos na dinâmica das aulas e nos comportamentos dos alunos.

### **3.3 Princípios de *Design***

Os cuidados adotados na elaboração do design da UDIP foram guiados por um conjunto de limitações identificadas na literatura sobre o ensino do voleibol escolar.

Fernández-Espínola, Robles e Fuentes-Guerra (2020) destacam que desafios como o uso do jogo formal sem adaptações pedagógicas e a participação desigual entre os alunos, decorrente da heterogeneidade de habilidades, tendem a limitar a aprendizagem. Além desses pontos, os autores também apontam problemas relacionados à baixa variabilidade de tarefas, ao foco excessivo na técnica descontextualizada e à falta de oportunidades para que todos os estudantes tomem decisões durante o jogo.

Considerando esse conjunto de dificuldades, o design da UDIP buscou contemplar situações didáticas mais acessíveis, adaptadas e diversificadas, favorecendo maior equilíbrio na participação e ampliando as possibilidades de envolvimento e aprendizagem para todos os alunos.

O design possibilitou a criação de uma UDIP composta por quatro aulas, cada uma com duração prevista de 60 minutos. A escolha por esse número de aulas fundamentou-se na intenção de desenvolver um ciclo didático completo da metodologia TGfU, contemplando suas etapas essenciais, como a apresentação do jogo representativo, a problematização tática, a tomada de decisão e o aprimoramento técnico em contexto de jogo. Embora se reconheça que os processos de ensino-aprendizagem são contínuos, quatro aulas mostraram-se suficientes para observar a aplicação da abordagem, as intervenções pedagógicas do professor e as respostas dos estudantes, atendendo aos objetivos desta investigação.

Os objetivos de ensino foram definidos para cada aula, permitindo que o professor e alunos identificassem e avaliassem os conteúdos desenvolvidos em cada etapa. As regras do jogo foram adaptadas para atender às limitações identificadas, flexibilizando normas formais do voleibol e promovendo o uso de espaços menores e simultâneos para a prática em quadras reduzidas.

A avaliação contínua possibilitou ajustes metodológicos em tempo real, garantindo que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. Esse processo permitiu a identificação de melhorias necessárias na UDIP e a realização de ajustes para aprimorar a eficácia das intervenções pedagógicas, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo, participativo e alinhado à lógica do TGfU.

### 3.4 Artefato

A UDIP foi elaborada e aplicada pelo professor pesquisador com base em jogos reduzidos, orientada pelos princípios da abordagem do TGfU. Foram desenvolvidos e implementados quatro planos de aula voltados ao ensino do voleibol escolar.

Cada aula da UDIP foi estruturada para favorecer o aprendizado e o engajamento dos alunos, sendo estabelecido o seguinte panorama provisório (Quadro 1).

**Quadro 1.** Objetivos estabelecidas para cada aula da UDIP

Aula	Etapas do TGfU	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
1	Forma do Jogo / Compreensão do Jogo / Consciência Tática	Ajudar os alunos a se familiarizarem com as regras, o espaço do jogo reduzido e iniciar o sistema ofensivo por meio do toque.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver o toque como recepção e levantamento.</li><li>- Melhorar o controle da bola em contextos de jogo reduzido.</li><li>- Adaptar-se às regras e às dimensões da quadra.</li></ul>
2	Compreensão do Jogo / Consciência Tática / Tomada de Decisão	Desenvolver o sistema ofensivo e o controle da bola, promovendo a reflexão sobre as ações do jogo e a tomada de decisões táticas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver o sistema ofensivo por meio do toque e da manchete.</li><li>- Estimular a reflexão sobre as ações e decisões durante o jogo reduzido.</li><li>- Compreender as relações táticas entre recepção, levantamento e ataque.</li></ul>
3	Compreensão do Jogo / Consciência Tática / Tomada de Decisão / Habilidade	Desenvolver o fundamento da manchete dentro do sistema ofensivo como forma de recepção, compreender o jogo reduzido e trabalhar taticamente os três toques.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprimorar o fundamento da manchete em situações reais de jogo.</li><li>- Executar a sequência dos três toques (recepção, levantamento e ataque) dentro do sistema ofensivo.</li><li>- Ampliar a consciência tática e a tomada de decisão no jogo reduzido.</li></ul>
4	Consciência Tática / Tomada de Decisão / Habilidade / Desempenho	Evidenciar a importância do uso dos três contatos com a bola como forma de construir o ataque, mostrando as possibilidades ofensivas em cada situação.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender a função de cada toque no sistema ofensivo.</li><li>- Desenvolver a sequência dos três contatos para a construção do ataque.</li><li>- Identificar e explorar as melhores opções de ataque conforme a situação de jogo.</li><li>- Melhorar o desempenho coletivo no sistema ofensivo.</li></ul>

### 3.5 Processo iterativo

Este projeto propôs uma primeira rodada do ciclo iterativo de desenvolvimento do artefato, composto por:

- (i) construção da UDIP;

- (ii) aplicação da UDIP;
- (iii) coleta de dados;
- (iv) Análise dos dados. Com os resultados analisados;
- (v) proposição de melhorias para a UDIP

### **3.6 Procedimentos para Coleta de Dados – *Design***

A análise teve como objetivo identificar, por meio dos instrumentos de pesquisa, os ajustes e aprimoramentos necessários para a implementação da UDIP, conforme o planejamento previamente estabelecido. A intervenção foi realizada na EPAT, no turno matutino, com aulas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, no período de 05 a 22 de agosto de 2025, sempre das 09h às 10h, em uma turma das séries finais do Ensino Fundamental.

A coleta de dados ocorreu por meio de registros em vídeo e de observações sistemáticas registradas em diário de campo. Esses instrumentos permitiram documentar tanto a interação dos alunos durante as atividades quanto a condução do professor no contexto da abordagem adotada, fornecendo subsídios para uma análise detalhada da dinâmica das aulas, das estratégias utilizadas e do engajamento dos estudantes.

Foram utilizados dois instrumentos principais:

- Diário de campo do professor-pesquisador: conjunto de anotações sobre o ambiente, as interações entre os estudantes e eventos considerados relevantes durante as aulas.
- Filmagem das aulas: registros audiovisuais destinados à análise posterior de elementos técnicos, táticos e comportamentais, complementando e aprofundando as informações documentadas no diário de campo.

A utilização combinada desses instrumentos possibilitou uma compreensão mais precisa do processo de implementação da UDIP, favorecendo a identificação de evidências necessárias ao seu aprimoramento.

### **3.7 Categorias de Análise**

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da análise de conteúdo. Esse procedimento possibilitou a organização, a sistematização e a interpretação dos dados produzidos ao longo da aplicação da Unidade Didática de

Intervenção Pedagógica (UDIP), visando compreender os fatores que influenciaram o desenvolvimento da proposta.

O processo de análise ocorreu em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos registros produzidos durante as aulas, com o objetivo de organizar o corpus da pesquisa e delimitar os eixos analíticos, considerando os objetivos do estudo e o referencial teórico adotado.

Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados e organizados em categorias temáticas definidas a priori, a partir dos objetivos da pesquisa e dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a UDIP. Foram estabelecidas duas categorias centrais de análise: aspectos facilitadores e aspectos dificultadores na aplicação da UDIP.

A categoria aspectos facilitadores compreende os elementos observados durante a intervenção que contribuíram positivamente para o desenvolvimento das aulas e para o alcance dos objetivos pedagógicos, tais como o engajamento dos alunos nas atividades, a clareza na organização e na condução das tarefas, a adequação dos recursos didáticos e do tempo disponível, a compreensão dos objetivos das atividades pelos estudantes, bem como a articulação entre os conteúdos técnico-táticos e os princípios pedagógicos do (TGfU).

A categoria aspectos dificultadores refere-se aos fatores que atuaram como obstáculos ou limitaram a efetividade da proposta pedagógica ao longo da implementação da UDIP. Incluem-se, nessa categoria, dificuldades de compreensão das dinâmicas das atividades por parte dos alunos, restrições relacionadas ao tempo e ao espaço físico, escassez de materiais, baixa participação discente, resistência ao modelo pedagógico proposto, além de outros elementos contextuais que impactaram negativamente a execução da intervenção.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados foram analisados de forma interpretativa, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, buscando compreender de que maneira os diferentes elementos pedagógicos e contextuais influenciaram a aplicação e os desdobramentos da UDIP no contexto do ensino do voleibol escolar.

### **3.8 Aspectos Éticos**

Importante destacar a prévia autorização da direção da instituição escolar para a realização da pesquisa, bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília – UNB (CAAE: 58613722.0.0000.0030, parecer 5.590.999).

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

A análise dos dados obtidos a partir da aplicação da Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) teve como objetivo compreender de que maneira as aulas foram conduzidas pelo professor, destacando como os aspectos técnicos, táticos e pedagógicos foram articulados ao longo das quatro aulas desenvolvidas com a turma do Ensino Fundamental II.

Para a interpretação dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada na observação sistemática do professor-pesquisador durante a realização das intervenções pedagógicas. A produção dos dados ocorreu por meio de diferentes registros dessa observação, incluindo anotações em diário de campo e filmagens das aulas, o que possibilitou uma análise detalhada das dinâmicas pedagógicas, das intervenções docentes e das respostas dos alunos ao longo das atividades desenvolvidas.

Inicialmente, este capítulo apresenta a descrição das quatro aulas que compuseram a UDIP, ressaltando os elementos estruturais das atividades, as dinâmicas propostas e os principais acontecimentos observados em cada encontro. Essa descrição permitiu evidenciar as progressões didáticas, as estratégias pedagógicas adotadas e as respostas dos alunos diante das diferentes situações de aprendizagem e desafios apresentados. Os planos de aula referentes à intervenção estão apresentados no Anexo 1.

As categorias de análise foram definidas a priori, a partir dos objetivos da pesquisa e da natureza qualitativa do estudo, considerando o interesse em compreender os fatores que facilitaram ou dificultaram a aplicação da UDIP no contexto do ensino do voleibol escolar. Durante o processo de análise, essas categorias orientaram a organização e a interpretação dos dados, sendo continuamente confrontadas com as evidências empíricas produzidas ao longo da intervenção.

Foram estabelecidas duas categorias principais: aspectos facilitadores, que englobam os elementos, condições e estratégias que contribuíram positivamente para o ensino do voleibol escolar por meio da abordagem TGfU; e aspectos dificultadores, que compreendem os elementos que representaram barreiras ou limitações para o alcance dos objetivos propostos pela UDIP.

A organização dos dados nessas duas categorias possibilitou interpretar como os elementos presentes no contexto escolar influenciaram a aplicação da abordagem TGfU,

além de indicar caminhos para o aprimoramento de futuras intervenções pedagógicas voltadas ao ensino do voleibol escolar.

#### 4.1 Análise das aulas

A primeira aula teve como objetivo desenvolver as duas primeiras etapas do modelo TGfU: forma do jogo e apreciação do jogo, com ênfase no domínio do fundamento toque. A proposta metodológica buscou proporcionar aos alunos a compreensão de como o toque contribui para a manutenção da posse de bola e a progressão para o ataque. Para isso, foram planejados jogos reduzidos e condicionados nos formatos 1x1 e 2x2, com o objetivo de simplificar o contexto, favorecer a compreensão tática inicial e garantir a participação de todos os estudantes.

**Quadro 2.** Aula 1 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas

Jogos	Adequações Pedagógicas		Motivos
	Proposta Inicial	Adequações	
Toque no Alvo	Os alunos foram organizados em três grupos dispostos em filas na linha de fundo da quadra. O primeiro integrante de cada fila realizava toques sucessivos até a rede e, em seguida, enviava a bola para um colega que aguardava com um cone para interceptá-la.	A regra foi adaptada para contabilizar o número total de bolas capturadas por equipe em cinco minutos.	Pela própria distribuição dos alunos uma equipe ficou com mais alunos habilidosos tornando o jogo muito mais fácil para uma equipe.

1x1	O jogo era iniciado com o lançamento da bola para o alto, seguido do toque direcionado ao campo adversário, dando início ao jogo.	Para favorecer a compreensão e estimular a execução do jogo possível foi orientado que podia segurar somente a primeira bola ou não.	Alguns alunos não conseguiram dar continuidade no jogo.
2x2	Em uma das quadras, estabeleceu-se a regra de que os alunos deveriam obrigatoriamente devolver a bola a partir do segundo ou terceiro toque, favorecendo a cooperação entre os estudantes;	Foi estabelecido que uma quadra poderia segurar a primeira bola ou não.	Alguns alunos não conseguiram controlar a bola para seu parceiro.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A primeira atividade, denominada Jogo do Toque no Alvo, teve como finalidade promover o aquecimento dos estudantes e introduzir os objetivos da aula. Embora utilizada como atividade inicial, a proposta foi estruturada em formato de jogo situacional, pois manteve elementos centrais da lógica do voleibol, como o uso do toque em função de um objetivo, a precisão no direcionamento da bola e a tomada de decisão em contexto de jogo. Os estudantes foram organizados em três grupos, dispostos em filas na linha de fundo da quadra. O primeiro integrante de cada fila realizava toques sucessivos em direção à rede e, em seguida, enviava a bola a um colega que aguardava com um cone, com o objetivo de interceptá-la. Inicialmente, a equipe que atingisse 10 pontos seria considerada vencedora. No entanto, diante do desequilíbrio observado entre os grupos, a regra foi adaptada para contabilizar o número total de bolas capturadas por equipe em um período de cinco minutos. Essa modificação favoreceu maior envolvimento dos estudantes, promoveu a colaboração entre os participantes e manteve o caráter competitivo da atividade para todos os grupos.

Em seguida, foram aplicados jogos reduzidos no formato 1x1, correspondentes à primeira etapa do TGfU, com foco na apreciação do jogo. O jogo era iniciado com o lançamento da bola para o alto, seguido do toque direcionado ao campo adversário, dando início ao rali. Para favorecer a compreensão e estimular a execução do toque por cima, foi estabelecida a orientação de que a bola só poderia ser jogada utilizando as pontas dos dedos, sendo permitida a realização de até três toques antes da devolução ao adversário. Essa adaptação configurou a aplicação do princípio do exagero, que buscou enfatizar o uso do toque como recurso central, por ser o fundamento técnico de mais fácil assimilação no voleibol. Além disso, para apoiar os alunos com menor domínio motor, foi autorizada a retenção da primeira bola, funcionando como estratégia de ajuda até que todos adquirissem uma melhor condição de jogo.

Apesar da explicação inicial sobre a dinâmica do jogo, foi necessário interromper a atividade para retomar as orientações e os objetivos propostos. Alguns alunos ainda demonstravam dificuldade em compreender os limites da quadra e, conseqüentemente, realizavam ações fora das normas orientadas. Nesse momento, o professor pesquisador precisou reforçar que toda jogada realizada fora das diretrizes resultaria em ponto para a equipe adversária, destacando a importância do cumprimento das orientações para a continuidade do jogo.

Observou-se que, embora alguns alunos apresentassem dificuldades na execução do fundamento e na compreensão da dinâmica do jogo, houve variação na duração dos ralis entre as partidas. Posteriormente, a regra foi ampliada para incluir a recepção de manchete, aumentando a diversidade das jogadas e favorecendo a continuidade dos ralis. Como cada ponto resultava na entrada imediata de outro estudante, mesmo os alunos que não pontuavam tinham oportunidade de jogar novamente, assegurando a participação de todos na aula.

No jogo 1x1 com sistema de 7 pontos, o vencedor permanecia em quadra, enquanto o perdedor era substituído. Essa dinâmica possibilitou ao professor abordar aspectos táticos, incentivando os alunos a tomar decisões estratégicas, como escolher entre jogar a bola diretamente nas mãos do adversário ou buscar alternativas que prolongassem o rali. A intervenção buscou desenvolver a compreensão tática dos alunos, levando-os a reconhecer diferentes possibilidades de ação no jogo, analisar as conseqüências de suas decisões e ajustar suas escolhas de acordo com as situações emergentes durante as partidas.

O jogo 2x2, adotou-se uma estratégia voltada a divisão dos alunos em relação ao equilíbrio da divisão das quadras, tendo em vista as dificuldades identificadas no início da aula. Para tanto, os grupos foram reorganizados de acordo com o número de vitórias obtidas no jogo anterior. Em uma das quadras, estabeleceu-se a regra de que os alunos deveriam obrigatoriamente devolver a bola a partir do segundo ou terceiro toque, favorecendo a cooperação entre os jogadores; já na outra quadra, manteve-se a possibilidade de poder segurar a primeira bola, como recurso de apoio aos estudantes com menor domínio técnico.

Em comparação ao jogo anterior (1x1), verificou-se uma diminuição considerável na quantidade de ralis, uma vez que a continuidade das jogadas passou a exigir um maior domínio técnico e coordenação entre os jogadores. Essa mudança evidenciou a necessidade de segurar a primeira bola para facilitar o controle, de modo a possibilitar a construção da jogada e desenvolver o jogo possível. O aumento da complexidade do jogo, ao introduzir o parceiro e a necessidade de trocas, exigiu dos alunos não apenas habilidades motoras mais refinadas, mas também maior percepção situacional e capacidade de tomada de decisão.

Durante o jogo, observou-se que alguns alunos não seguiam as orientações estipuladas, deixando de realizar as trocas combinadas ou passando a bola sem o objetivo de construir a jogada e alcançar o ponto. Diante dessa situação, o professor interrompeu a aula, reforçou as orientações previamente combinadas e explicou aos alunos a importância de seguir as regras para ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, o professor pesquisador demonstrou como os alunos estavam jogando de forma aleatória, sem considerar os objetivos da partida, passando a bola de qualquer jeito e sem intenção clara de pontuar. Para ilustrar a situação, o professor selecionou um estudante com maior domínio da modalidade e provocou a reflexão dos demais ao questioná-los sobre a possibilidade de superá-lo caso mantivessem as mesmas ações de jogo. A partir desse questionamento, destacou que, para obter êxito, seria necessário dificultar as ações do adversário, induzindo-o ao erro por meio de escolhas táticas mais adequadas.

Então, o professor pesquisador lançou um desafio: ver qual dupla conseguiria vencer a “melhor dupla” e registrar as vitórias a partir daquele momento. Observou-se que, a cada vitória em cima da melhor dupla, os estudantes comemoravam, e o aluno mais habilidoso se sentiu desafiado a não perder. Essa estratégia se mostrou importante, pois

mesmo nas quadras em que era permitido segurar a primeira bola, os alunos passaram a pensar mais nas suas ações dentro do jogo.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa para avaliar a percepção dos alunos sobre os jogos. O professor pesquisador perguntou se eles já haviam jogado voleibol em quadras reduzidas, e todos responderam que era a primeira vez. Em seguida, o professor pesquisador perguntou o que acharam dos jogos reduzidos, e alguns alunos disseram que gostaram porque, de certa forma, todos tocavam mais na bola e participavam mais do jogo. O professor pesquisador também quis saber qual formato eles mais gostaram de jogar, se o dois contra dois ou o um contra um, e a maioria respondeu que preferiu o um contra um. Ao questionar o motivo, um aluno disse que gostava mais porque não precisava passar a bola para ninguém só dependia dele pra jogar, enquanto outro completou dizendo que, por a quadra ser menor, o jogo ficava mais rápido.

O professor-pesquisador lembrou o momento em que interrompeu o primeiro jogo ao identificar dificuldades dos estudantes em organizar suas ações e adotar estratégias para superar o adversário. Nesse momento, promoveu uma breve mediação, conduzindo os alunos à reflexão sobre formas de dificultar as ações do oponente e melhorar o posicionamento em quadra, recorrendo, quando necessário, a exemplos demonstrativos para apoiar a compreensão das situações de jogo. Também destacou a importância de observar os próprios erros e realizar ajustes nas partidas seguintes. Ao final, questionou quais estudantes conseguiram colocar em prática as orientações discutidas, sendo que apenas alguns relataram tê-las aplicado durante o jogo.

Em seguida, o professor-pesquisador perguntou quem havia jogado na primeira quadra, onde era permitido ou não segurar a primeira bola, e alguns alunos levantaram a mão. Ele questionou se estavam conseguindo realizar os três toques conforme as orientações estabelecidas e alguns responderam que não. Diante das dificuldades observadas no controle da bola e na continuidade do jogo, o professor promoveu um momento de diálogo com os estudantes, buscando identificar, conjuntamente, estratégias que possibilitassem maior número de ralis e maior participação. A partir dessa discussão, foi acordada a possibilidade de retenção da primeira bola, como forma de facilitar o controle inicial e favorecer a construção de um jogo mais dinâmico e participativo.

No entanto, observou que, mesmo com essa regra, poucos alunos utilizaram o recurso de segurar a bola. Ao perguntar o motivo, um aluno respondeu que era porque na outra quadra não seguravam a bola, e outro acrescentou que achava ruim segurar. Diante disso, o professor-pesquisador explicou que o desenvolvimento do jogo é um processo de

construção e que, com o tempo e maior vivência no voleibol, as experiências e o entendimento sobre o jogo tendem a melhorar.

A segunda aula teve como objetivo desenvolver as três primeiras etapas do modelo TGfU: forma do jogo, apreciação do jogo e consciência tática. Para isso, foram planejados jogos reduzidos e condicionados nos formatos 1x1, 2x2 e 3x3, organizados em forma de circuito, no qual cada grupo permaneceu 12 minutos em cada jogo. A proposta buscou proporcionar um ambiente de aprendizagem que possibilitasse aos estudantes compreender a lógica do jogo, observar as ações dos colegas, analisar diferentes situações de jogo e, de maneira progressiva, desenvolver a capacidade de adaptação às demandas táticas apresentadas em cada contexto.

**Quadro 3.** Aula 2 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas

Jogos	Adequações Pedagógicas		Motivos
	Proposta Inicial	Adequações	
1 X 1	O jogo permitia até três toques antes de enviar a bola ao campo adversário, sendo disputado até sete pontos. Quando a bola caía diretamente na quadra adversária, marcavam-se dois pontos.	A regra foi adaptada para permitir que o jogador pudesse segurar ou não a primeira bola recebida. Após segurá-la, o participante deveria lançá-la para cima e realizar o toque em direção ao campo adversário.	Alguns alunos apresentavam dificuldade em realizar o toque ou controlar a bola.
2 X 2	Jogo 2 x 2, com alternância obrigatória entre recepção e levantamento a cada ponto, partida até 10 pontos, e utilização obrigatória dos três toques antes de passar a bola ao adversário.	O jogador poderia segurar a primeira bola e, em seguida, seguir a regra de realizar os três toques antes de passar a bola, respeitando a	Devido à dificuldade de controle da bola e à limitação técnica de alguns alunos, o jogo não conseguia ter continuidade.

		alternância de posições.	
3 X 3	Na terceira quadra, foi realizado um jogo 3 x 3, com até três toques antes da finalização, partida de 10 pontos e rotatividade dos trios para garantir a participação de todos.	A orientação foi de poder segurar a bola apenas uma vez, podendo ser no primeiro toque ou no segundo toque	Devido à dificuldade de controle da bola e à limitação técnica de alguns alunos, o jogo não conseguia ter continuidade.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Na primeira quadra, foi desenvolvido um jogo individual no formato 1x1, no qual os estudantes podiam passar a bola de primeira ou utilizar até três toques de ponta de dedo. A pontuação previa dois pontos quando a bola caía no campo adversário, incentivando ações ofensivas estratégicas. O professor pesquisador observou comportamentos variados entre os estudantes: alguns realizavam o toque de forma mecânica, sem refletir sobre estratégias para marcar pontos, sendo necessário o direcionamento do professor pesquisador sobre a importância de pensar taticamente antes de executar cada ação; outros alunos conseguiam direcionar a bola para pontos estratégicos, dificultando a reação do adversário. Durante a prática, também foram observadas manifestações de atenção ao comportamento do adversário e ajustes constantes de posicionamento, todos conseguiram participar dos jogos.

Essa dinâmica de jogo promoveu envolvimento, permitindo que os estudantes tomassem decisões estratégicas em tempo real e compreendessem como cada ação influencia o resultado. A adaptação do número de toques e a regra de pontuação tornaram a atividade acessível, favorecendo a participação de estudantes com diferentes níveis técnicos. Entre os três jogos realizados, essa atividade foi a que apresentou o maior número de toques na bola e a maior quantidade de ralis.

Na segunda quadra, foi realizada um jogo em duplas, na qual os jogadores deveriam alternar obrigatoriamente entre as funções de recepção e levantamento a cada ponto marcado, com o objetivo de alcançar dez pontos para vencer a partida. Esse jogo teve como finalidade proporcionar aos alunos a vivência prática das diferentes funções do jogo coletivo e promover a compreensão da importância da execução de cada papel. Durante a realização da atividade, o professor pesquisador observou que algumas duplas

demoravam ou não realizavam a troca de funções, sendo necessário reforçar a orientação de que a pontuação seria atribuída ao adversário caso a inversão não ocorresse.

Em uma pausa para orientação, foi enfatizada a necessidade de realizar os três toques como condição para a construção do ponto, bem como a importância da alternância de posições e da organização do sistema ofensivo. Destacou-se que a pontuação final dependia da atuação coletiva da equipe, sendo fundamental que os estudantes tivessem consciência de jogar em conjunto e de criar estratégias para pontuar. O professor-pesquisador observou que, em muitos casos, os estudantes que exerciam a função de levantamento posicionavam-se de costas para a quadra, sem considerar o direcionamento da bola que facilitasse a ação de ataque, evidenciando dificuldades na elaboração de estratégias e na compreensão das demandas do jogo.

O professor-pesquisador questionou os estudantes sobre qual seria a forma mais eficiente de pontuar: realizar os três toques ou enviar a bola diretamente ao campo adversário. Um dos estudantes apontou que a utilização dos três toques facilitava a pontuação, mas ressaltou que, em determinadas situações e de acordo com a composição da equipe, o passe direto poderia ser uma alternativa. A partir dessa colocação, o professor promoveu uma reflexão comparativa, estimulando os alunos a relacionarem a situação vivenciada em aula com o voleibol observado na televisão. Nesse sentido, questionou se, nesse contexto, os jogadores optariam por passar a bola de primeira ou de segunda e, posteriormente, provocou os estudantes a refletirem se, ao jogarem em equipes de seis, manteriam a opção pelo passe direto ou reorganizariam a equipe para construir a jogada.

O professor pesquisador destacou que o voleibol é um esporte coletivo, no qual a construção do ponto depende da cooperação entre os jogadores. Assim, reforçou que, com o tempo, os alunos também iriam construir e adquirir novos saberes, contribuindo inclusive para o desenvolvimento dos colegas.

Algumas dificuldades identificadas estavam relacionadas à necessidade de controlar a bola nas mãos do parceiro, seja por posicionamento inadequado ou por limitações técnicas. Em um dos grupos, as dificuldades foram maiores, impossibilitando a execução completa da atividade, o que levou o professor a sugerir que segurassem brevemente a primeira bola antes de passá-la, garantindo mais tempo de preparação e facilitando a continuidade do jogo.

Em comparação ao jogo individual, a quantidade de sequências e ralis diminuiu, porém, mesmo diante dessas condições, algumas duplas conseguiram construir ralis mais longos. Ao experimentar diferentes funções, alguns alunos passaram a antecipar as ações

do parceiro e ajustar sua movimentação, desenvolvendo consciência tática e compreensão do jogo coletivo. As interações observadas, incluindo ajuda mútua e correções entre pares, demonstraram que alguns dos estudantes estavam construindo estratégias colaborativas e aprimorando a percepção das responsabilidades individuais e coletivas dentro do jogo.

Na terceira quadra, o jogo foi 3 x 3, no qual cada equipe deveria manter a posse de bola utilizando até três toques antes de realizar a finalização no campo adversário. O objetivo era atingir dez pontos para vencer a partida, com rotatividade dos trios a cada vitória, garantindo a participação de todos. O professor pesquisador observou que alguns trios apresentavam dificuldades em manter a sequência de passes, com erros de posicionamento que resultavam na queda da bola. Em determinados ralis, os alunos tentavam realizar o passe simultaneamente, gerando confusão e perda da jogada.

Apesar de contar com um integrante a mais em relação ao jogo de 2x2 e de não exigir a troca obrigatória de funções do levantador, os erros de posicionamento e de execução persistiram, semelhantes ao observado no formato 2 x 2. Também foi possível perceber interações colaborativas, com alguns estudantes orientando verbalmente os parceiros sobre posicionamento. Essa experiência proporcionou aos alunos compreenderem, na prática, a importância dos três toques para a manutenção da posse de bola e para a construção das jogadas, além de desenvolverem consciência tática.

Outro aspecto importante foi a forma de divisão dos grupos. Foi solicitado à turma que se organizasse em três grupos, que acabaram se formando da seguinte maneira: um com os alunos mais habilidosos, outro entre amigos e um com menor nível de habilidade. Durante o circuito de jogos, foram feitas algumas adaptações para o grupo com menos habilidade, como a permissão para segurar a primeira bola ou, no jogo em duplas, sair apenas o aluno que cometesse o erro. O objetivo dessas adaptações foi possibilitar a participação efetiva de todos os alunos. No entanto, entre os três grupos formados, aquele composto por estudantes com menor nível de habilidade apresentou menor envolvimento nas atividades, o que evidenciou a necessidade de repensar, para a aula seguinte, os critérios de divisão dos grupos, de modo a promover maior engajamento coletivo. De forma geral, a organização em estações, aliada à diversidade de atividades propostas, possibilitou aos alunos vivenciarem vários contextos de jogo, favorecendo o envolvimento, a participação ativa, as interações colaborativas e o desenvolvimento da consciência tática no contexto do jogo.

As observações do professor destacaram comportamentos variados, como hesitação na execução, erros de posicionamento, ajuda mútua, correções entre pares,

estratégias espontâneas de adaptação e dificuldades técnicas, especialmente nos momentos em que a recepção foi executada pela manchete. Esses elementos evidenciam que, mesmo em contextos com diferentes níveis de habilidade a simplicidade das regras permitiu adaptar as atividades para grupos heterogêneos, considerando diferentes experiências, habilidades e vivências dos alunos. Dessa forma, foi possível criar condições para que todos participassem em cada jogo.

Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa conduzida pelo professor-pesquisador para registrar as percepções dos alunos sobre as atividades realizadas. Quando questionados sobre qual a maior dificuldade nos jogos realizados, um aluno comentou que o jogo tornou-se mais rápido, e o professor perguntou aos alunos por que isso acontecia. Eles responderam que, por a quadra ser menor, o tempo da bola era mais curto em comparação ao jogo com seis jogadores. Esse comentário indica que, mesmo em um formato reduzido e adaptado, o jogo em quadra menor pode apresentar um ritmo mais veloz, exigindo atenção e respostas rápidas dos estudantes.

O professor-pesquisador também questionou qual jogo havia apresentado maior dificuldade, e alguns alunos responderam que foram os jogos em duplas e trios, nos quais era necessário realizar os três toques antes de enviar a bola para o outro lado. Um aluno perguntou por que não poderiam passar a bola diretamente, sem fazer os três toques. O professor explicou que essa orientação tinha o objetivo de estimular a construção dos três toques, para ajudar a desenvolver o sistema ofensivo e a participação de todos os alunos. Para exemplificar, o professor acrescentou que, se fosse permitido passar a bola de primeira, provavelmente nem todos os alunos teriam chance de participar, e o mais habilidoso tenderia a jogar sozinho, o que não se repetiria no jogo de seis.

A terceira aula teve como objetivo desenvolver as etapas do modelo do TGfU: apreciação do jogo, consciência tática e desenvolvimento da habilidade, explorando o sistema ofensivo no contexto dos jogos. Para isso, foram organizados jogos reduzidos e condicionados nos formatos 1x1, 2x2 e 3x3, estruturados em forma de circuito, no qual cada grupo permaneceu por 12 minutos em cada jogo. A proposta buscou proporcionar um ambiente de aprendizagem que possibilitasse aos estudantes compreender a lógica do jogo, observar as ações dos colegas, analisar diferentes situações e, gradualmente, desenvolver a capacidade de adaptação às demandas táticas apresentadas em cada jogo.

**Quadro 4.** Aula 3 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas

Jogos	Adequações Pedagógicas		Motivos
	Proposta Inicial	Adequações	
1 X 1	Jogo 1 x 1, utilizando apenas a manchete e até três toques, com partidas até 7 pontos e dois pontos quando a bola cair diretamente no campo adversário.	A regra foi adaptada para permitir que o jogador pudesse segurar a bola depois da primeira manchete onde depois de segurar lançava a bola para cima e efetuava a manchete para o campo adversário	Os alunos não conseguiam fazer a manchete e nem dar continuidade no jogo
2 X 2	No jogo 2 x 2, disputado em quadras reduzidas de dez pontos, os alunos construíam a jogada com até três toques: recepção (manchete ou toque), levantamento e finalização (ataque direto ou toque de ponta de dedos), com rodízio das duplas ao final de cada partida.	Em um grupo foi modificada que deveria dar os três toques e que poderia segurar uma vez a bola em qualquer momento do jogo e não foi especificado a forma de ataque, pela complexidade de todas as ações o foi retirado a regra de ataque e ponta de dedo	Devido à dificuldade de controle da bola e à limitação técnica de alguns alunos, o jogo não conseguia ter continuidade e a orientação da finalização do ataque estava muito complexa para o grupo.
3 X 3	Na terceira quadra, o jogo 3 x 3, disputado de dez pontos, permitia flexibilidade nos toques, com cada equipe organizando-se para manter a posse, definir recepção, levantamento e ataque.	No jogo, os alunos só podiam passar a bola para o campo adversário utilizando o segundo ou o terceiro toque.	Os alunos estavam passando a bola de primeira e, muitas vezes, não conseguiam envolver todos os jogadores na jogada.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

O professor iniciou a aula organizando a turma e apresentando os objetivos do encontro. Foram destacadas a importância da manchete na construção do sistema ofensivo e suas contribuições para o mesmo. Em seguida, o professor demonstrou a execução correta da técnica da manchete, incluindo orientações sobre posicionamento corporal e ajustes necessários para sua utilização dentro do jogo.

Antes do início dos jogos, o professor passou instruções detalhadas sobre cada atividade, explicando as regras e os objetivos específicos de cada jogo, de forma que todos os alunos compreendessem claramente o propósito e a dinâmica das tarefas propostas. Foi informado que a aula seria estruturada em três jogos, nos quais cada grupo participaria por 12 minutos em cada atividade, garantindo que todos os estudantes passassem por todas as estações. Durante a execução, o professor percorreu cada jogo, fornecendo feedback contínuo, esclarecendo dúvidas e destacando pontos de atenção, como a correta aplicação da manchete, o posicionamento em quadra e a tomada de decisão durante os jogos.

O primeiro jogo da aula foi o 1x1 de manchete, realizado em quadra reduzida. A proposta da atividade consistiu em utilizar exclusivamente o fundamento da manchete para passar a bola ao adversário podendo utilizar até três manchetes, iniciando cada jogada com um auto lançamento seguido de um toque direcionado. A partida tinha sido disputada em 5 pontos, sendo que o vencedor permanecia na quadra, enquanto o perdedor era substituído por outro colega do grupo.

O objetivo do jogo foi desenvolver a manchete como fundamento técnico, promovendo a recepção e o controle da bola. A turma estava dividida em três grupos com diferentes níveis de habilidade, foi possível observar variações na execução. Alguns grupos conseguiram desenvolver a técnica da manchete durante o jogo, aplicando estratégias de tomada de decisão, como optar por enviar a bola de primeira ou controlá-la para facilitar a passagem para o campo adversário, buscando marcar pontos de maneira eficiente. Por outro lado, alguns alunos apresentaram dificuldades na execução correta da manchete, comprometendo a continuidade dos ralis. Essa limitação estava relacionada à falta de domínio técnico do fundamento e à dificuldade em ler o posicionamento necessário para sua execução adequada.

O professor pesquisador observou que, para alguns estudantes, a atividade transcorreu de forma satisfatória, em razão do controle e da experiência prévia com a manchete. No entanto, outros, embora compreendessem a proposta do jogo, apresentaram

dificuldades em aplicá-la de maneira efetiva devido à limitação técnica. Diante disso, o professor orientou que os alunos com maior dificuldade realizassem a manchete e, em seguida, segurassem a bola, de modo a facilitar a execução e a continuidade do jogo.

Embora o número de ralis tenha sido reduzido em razão das limitações técnicas de parte dos alunos, a atividade desempenhou um papel importante no processo de aprendizagem. Serviu como ponto de partida para que os estudantes percebessem a necessidade de aprimorar o controle da manchete, reconhecendo que a manutenção da bola em jogo depende também da técnica individual. Apesar das dificuldades, todos os estudantes participaram da atividade.

Em seguida, o professor realizou uma intervenção pedagógica, reforçando os objetivos específicos de cada jogo e destacando a importância de que os alunos permanecessem atentos tanto às regras quanto às metas propostas. Durante essa orientação, o professor explicou como cada atividade se relacionava com o desenvolvimento e a construção do sistema ofensivo, enfatizando a necessidade de tomada de decisão, posicionamento adequado e execução do fundamento. Essa intervenção teve como finalidade garantir que todos os estudantes compreendessem plenamente o propósito de cada jogo, promovendo maior envolvimento, reflexão sobre suas ações, aplicação intencional das habilidades trabalhadas e principalmente relacionando o jogo reduzido com o jogo formal.

No segundo jogo, foi desenvolvido o formato 2x2, cujo objetivo principal foi favorecer a construção do sistema ofensivo, abrangendo recepção, levantamento e ataque, além de estimular a tomada de decisão na execução da última bola. Durante a atividade, os alunos precisavam optar entre atacar diretamente ou realizar um toque de ponta de dedos na última ação, enquanto, na recepção, deveriam decidir entre passar a bola de manchete ou de toque.

A dinâmica do jogo consistia em manter a dupla vencedora em quadra, enquanto a dupla derrotada deslocava-se para o final da fila, sendo substituída por um novo grupo que iniciava a partida com o saque. Observou-se que alguns estudantes conseguiram executar o sistema ofensivo de forma completa, enquanto outros apresentaram dificuldades, sobretudo no controle da bola e na realização do levantamento, o que nem sempre possibilitava uma finalização adequada. Além disso, a adaptação à quadra reduzida exigiu dos participantes um ajuste na força do ataque, representando um desafio adicional para o desempenho das jogadas. Em um dos grupos, alguns estudantes apresentaram dificuldade em manter a sequência dos três toques previstos. Diante dessa

situação, o professor pesquisador sugeriu a adaptação da regra, permitindo ou não que a primeira bola pudesse ser segurada antes da realização dos três toques. Essa estratégia possibilitou maior controle da ação e favoreceu a continuidade do jogo.

No jogo realizado na terceira quadra (3x3) não havia uma regra fixa quanto à ordem dos toques, permitindo que os alunos jogassem de primeira, segunda ou terceira bola, desde que buscassem construir o ponto. Essa flexibilidade favoreceu o desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas, estimulando a adaptação às diferentes situações surgidas durante as partidas.

Outro ponto observado pelo professor-pesquisador foi a divisão dos grupos. Na aula anterior, os próprios alunos haviam se organizado, o que resultou em um grupo com menor nível de habilidade. Dessa vez, a divisão foi realizada durante a roda de conversa inicial.

O jogo 1x1, foi estabelecido que os alunos poderiam optar por segurar ou não a bola após a manchete. Observou-se, entretanto, que poucos optaram por segurá-la, mesmo quando não conseguiam dar continuidade à jogada. Como a turma foi reorganizada com estudantes de diferentes níveis de habilidade, o jogo acabou se tornando um pouco desigual para alguns, em razão da diferença de experiência e domínio técnico, mesmo com a regra que permitia segurar a primeira bola.

Já no jogo 2x2, alguns alunos estavam passando a bola de primeira, embora a orientação fosse realizar os três toques. Nesse momento, o professor-pesquisador interrompeu a atividade para reforçar a importância de passar a bola apenas no segundo ou terceiro toque.

Ao final da aula, o professor-pesquisador reuniu a turma em uma roda de conversa para refletir sobre as experiências vivenciadas. Perguntou quais jogos haviam sido mais difíceis, e alguns estudantes destacaram o jogo da manchete, pela dificuldade de execução, enquanto outros mencionaram o jogo de duplas, devido à exigência dos três toques.

Em seguida, o professor pesquisador perguntou qual tipo de jogo os estudantes preferiam: os jogos reduzidos ou o jogo completo de seis contra seis. A maioria respondeu que preferia o jogo de seis. Então, ele quis saber o motivo dessa escolha e perguntou quantas vezes eles tocavam na bola durante um jogo de seis. Os estudantes responderam que tocavam poucas vezes. O professor pesquisador comparou com o jogo individual de manchete, questionando se, nesse formato, eles não tocavam mais vezes na bola e participavam de forma mais efetiva. Diante da resposta afirmativa, ele perguntou se tocar

mais vezes na bola e participar mais do jogo ajudaria a aprender mais ou menos. A maioria respondeu que aprenderiam mais.

A quarta aula da UDIP teve como foco o desenvolvimento das três últimas etapas do modelo TGfU: tomada de decisão, aplicação de habilidades e performance, explorando o sistema ofensivo no contexto do jogo. Para isso, foram organizados jogos reduzidos e condicionados nos formatos 2x2 e 4x4, com a turma dividida em três equipes, sendo que duas jogavam enquanto a terceira auxiliava na marcação do placar e na reposição das bolas. Nessa aula, buscou-se completar o ciclo das etapas do TGfU, retomando os conteúdos trabalhados anteriormente e enfatizando a performance dos alunos em situação de jogo, o que permitiu observar a consolidação das aprendizagens e a relação entre a compreensão tática e a execução técnica.

**Quadro 5.** Aula 4 – Adequações Pedagógicas realizadas pelo docente durante a aplicação das aulas

Jogos	Adequações Pedagógicas		Motivos
	Proposta Inicial	Adequações	
2 x 2	A atividade inicial, chamada “Jogo do Manchetão”, foi realizada no formato 2x2, com entrada e saída rápida dos jogadores. Utilizando apenas a manchete, cada aluno que executava o fundamento deixava a quadra para a entrada de um colega. A equipe que alcançasse 15 pontos permanecia no jogo.	O “Jogo do Manchetão” iniciou no formato 2x2, depois passou para 3x3.	O “Jogo do Manchetão” foi alterado de 2x2 para 3x3 para facilitar os deslocamentos, diminuir os espaços e aumentar a continuidade do jogo.
2 x 2	No segundo jogo, as equipes formaram duplas com um levantador fixo. A dupla vencedora permanecia em quadra, e a perdedora era substituída. A equipe que	No segundo jogo, as equipes jogaram em trios com um levantador fixo; o jogador que errasse era substituído. A equipe	No segundo jogo, ao formar trios com um levantador fixo e substituir quem errasse, a alteração da regra permitiu equilibrar melhor a participação, garantindo que

	atingisse 15 pontos vencia, com pontos sem toque adversário valendo dois. Ao final, a equipe vencedora trocava de quadra para garantir rotatividade e participação de todos.	que atingisse 15 pontos vencia, com pontos sem toque adversário valendo dois, e a vencedora trocava de quadra para garantir participação de todos.	todos os jogadores do grupo e a rotatividade dos entre os jogadores da mesma equipe.
4 x 4	No terceiro jogo, será realizado o jogo de 4x4. Nesse formato, sempre que um jogador cometer um erro, ele sairá da quadra e será substituído por outro aluno, que entrará sacando no lugar do anterior. A equipe que alcançar 15 pontos primeiro vencerá a partida. A equipe vencedora permanecerá na quadra, enquanto a equipe perdedora será substituída, garantindo a rotatividade e a participação de todos os alunos durante a atividade.	Não teve alteração	

**Fonte:** Elaborado pelo autor

A aula foi iniciada com uma breve conversa orientadora conduzida pelo professor pesquisador, que explicando aos estudantes que cada fundamento ofensivo desempenha um papel estratégico na construção do ponto. A orientação inicial reforçou a importância de trabalhar esses elementos de forma conjunta, ressaltando que a eficiência ofensiva depende da participação coletiva.

A organização da aula foi estruturada a partir da divisão dos alunos em três grupos, buscando o equilíbrio entre as equipes. Para isso, o professor selecionou os três estudantes mais experientes, que ficaram responsáveis por escolher os integrantes de cada grupo.

Dois desses grupos atuavam simultaneamente nas quadras, executando os jogos propostos, enquanto o terceiro desempenhava funções auxiliares, como reposição de bolas e anotação dos pontos.

O primeiro jogo foi o “manchetão”, configurada como a forma inicial do jogo, no formato 2x2, com dinâmica de entrada e saída rápida. Nessa proposta, os alunos utilizavam exclusivamente o fundamento da manchete para enviar a bola ao campo adversário. A cada manchete realizada, o jogador que executava a ação deixava a quadra, dando lugar ao próximo colega de sua equipe. A equipe que alcançasse 15 pontos permanecia no jogo, enquanto a perdedora cedia espaço para outra equipe.

Nesse primeiro momento, observou-se a apreciação do jogo, pois os estudantes, embora tivessem compreendido as regras, apresentaram dificuldades em manter ralis longos devido à pouca movimentação, à limitação na leitura da trajetória da bola e à execução do fundamento da manchete. Para favorecer o andamento da atividade, o professor pesquisador realizou uma adaptação da regra, permitindo que cada equipe jogasse com três estudantes em quadra simultaneamente. Essa modificação possibilitou maior dinamismo, aumento do tempo de bola em jogo e surgimento de ralis mais longos, o que reforçou a compreensão da importância da cooperação entre os estudantes para manter a posse da bola.

Ao longo das rodadas, foi identificado que alguns alunos retornavam intencionalmente ao final da fila no final das partidas, evitando participar da atividade. Diante disso, o professor pesquisador interrompeu o jogo e explicou que a ordem da fila deveria ser respeitada, estabelecendo que qualquer troca indevida acarretaria ponto para a equipe adversária. Nesse momento, além de reforçar a execução correta da regra, destacou-se a relevância da participação de todos, incentivando os mais experientes a auxiliarem e encorajarem os colegas inseguros.

Na sequência, o professor pesquisador estimulou reflexões táticas por meio de questionamentos direcionados, promovendo maior consciência tática dos estudantes: “Se eu jogar a bola diretamente na mão do meu adversário, não fica mais fácil para ele devolver? Que estratégias vocês poderiam adotar para dificultar a ação da outra equipe e conquistar o ponto?” As respostas demonstraram diferentes possibilidades de tomada de decisão: um estudante sugeriu enviar a bola curta, próxima à rede, outro mencionou direcionar a bola ao jogador que estava entrando em quadra, e um terceiro destacou a opção de jogar no fundo, buscando surpreender o adversário no contrapé.

A partir dessas contribuições, os estudantes foram incentivados a aplicar, na execução das jogadas, as estratégias coletivamente discutidas. Esse movimento possibilitou a articulação entre técnica e tática, evidenciando a etapa de execução da habilidade e tomada de decisão. Por fim, o desempenho foi observado de forma conjunta, visto que os estudantes passaram a entrar em quadra com maior intencionalidade, tentando utilizar estratégias para superar os adversários e vencer a partida.

No segundo jogo, os alunos jogaram em duplas, com um levantador fixo. A dupla vencedora deixava a quadra, enquanto a dupla perdedora dava lugar à próxima dupla da fila. Como as duplas foram formadas pelos próprios estudantes, observou-se que algumas ficaram mais fortes que outras, o que gerou desequilíbrios: certas duplas permaneciam mais tempo no jogo, enquanto outras saíam rapidamente. Diante disso, a dinâmica foi modificada, acrescentando-se mais um jogador e determinando que, sempre que alguém do grupo errasse, o próximo da fila entraria em seu lugar. O objetivo dessa adaptação foi promover maior rotatividade entre os alunos e garantir que todos participassem do jogo de forma efetiva.

A última atividade contou com a introdução de uma nova regra: o aluno que entrasse em quadra passaria a realizar o saque, mantendo-se, contudo, as mesmas condições de jogo estabelecidas anteriormente. Essa adaptação teve como finalidade ampliar as oportunidades de vivência do fundamento do saque em situação real de jogo, inserindo-o no fluxo da dinâmica coletiva e não de forma isolada. Dessa maneira, buscou-se estimular a autonomia dos alunos no início das jogadas, além de favorecer a tomada de decisão sobre o tipo de saque a ser executado e o direcionamento mais estratégico da bola.

Pelo fato de os estudantes estarem mais familiarizado com a abordagem utilizada, foi possível observar maior confiança nos jogos. Entre os aspectos facilitadores observados na aula, destacaram-se a diversidade de formatos de jogos, a organização em pequenos grupos, a rotatividade entre papéis. Esses elementos favoreceram a participação de todos os alunos, respeitando os diferentes níveis de habilidade.

A aula foi concluída com uma roda de conversa conduzida pelo professor, durante a qual os alunos foram convidados a refletir sobre suas percepções em relação à atividade. O professor perguntou quais aspectos apresentaram maior dificuldade e o que acharam dos jogos propostos. Um estudante afirmou que foi a melhor aula, justificando que o jogo com a quadra parecia um jogo de seis e, com as trocas e o professor lançando a bola, o

jogo ficou mais rápido. Outro aluno destacou que foi bom o jogo porque mesmo errando e voltando para o final da fila ele logo entraria de novo no jogo.

## CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

A análise da UDIP, fundamentada na abordagem do TGfU, revela potencialidades e tensões no ensino do voleibol no contexto escolar. Em turmas heterogêneas, compostas por estudantes com níveis distintos de domínio motor e baixa experiência esportiva, a aplicação do TGfU demanda ajustes e adaptações pedagógicas. Desta forma, o TGfU se apresenta como uma metodologia importante para romper com o ensino tradicional do voleibol escolar, oferecendo uma alternativa importante para ampliar a participação dos estudantes, pois coloca o jogo no centro do processo de aprendizagem. Em vez de focar apenas em movimentos isolados, os estudantes passam a compreender por que e quando utilizar as ações dentro do jogo, e essa compreensão apresenta mais sentido aos jogos coletivos dentro da educação física, podendo aumentar o interesse e o envolvimento nas aulas.

Além da possibilidade de tornar as aulas mais participativas, o TGfU apresenta vantagens práticas para sua aplicação. Uma dessas vantagens é a facilidade de implementação das aulas, como os jogos realizados em formato reduzido, não sendo necessário utilizar uma quadra oficial e, com isso, permitindo a realização da aula mesmo em espaços limitados. A rede pode ser improvisada com um elástico, e a quadra pode ser marcada com giz ou cones. Essa flexibilidade torna-se importante nas escolas do Distrito Federal, onde, devido à infraestrutura, algumas unidades não possuem quadras suficientes para atender todas as turmas, fazendo com que os professores precisem dividir o mesmo espaço. Diante desse cenário, a adaptação do local da prática possibilita que a aula aconteça em diferentes ambientes.

Outro ponto positivo é que, ao trabalhar com jogos reduzidos, os estudantes têm mais oportunidades de tocar na bola. Com quadras menores e menos participantes, cada estudante se envolve mais nas ações do jogo, aumentando o contato com a bola. Como há menos jogadores, o professor utiliza os princípios do TGfU para criar situações em que todos realmente participem, diferentemente do jogo tradicional com seis jogadores, no qual o estudante pode estar em quadra, mas ter pouco envolvimento nas ações dos jogos. A menor complexidade desses jogos facilita a participação, permitindo que cada estudante se envolva mais e tenha mais chances de atuar. Dessa forma, os jogos reduzidos contribuem para uma aprendizagem mais participativa, oferecendo experiências que talvez não fossem possíveis em jogos tradicionais realizados em quadras maiores e com mais jogadores (Castro; Costa, 2025; Castro et al., 2022).

Além disso, a abordagem auxilia o professor no desenvolvimento da aula com turmas heterogêneas. As atividades em quadras reduzidas permitem organizar o espaço de diferentes maneiras, ajustando os desafios às habilidades de cada estudante. Essa flexibilidade pode garantir oportunidades de prática para todos, favorecendo a participação e permitindo adaptar as tarefas conforme as necessidades de cada estudante. Na segunda aula, o circuito de jogos possibilitou ajustar cada estação de acordo com o nível de habilidade dos grupos, acrescentando orientações que ajudaram os estudantes a adequar o nível de complexidade conforme o jogo proposto.

Um dos pontos mais importantes identificados foi a troca de experiências com os estudantes. Durante os momentos de intervenção, o professor pesquisador estimulou o conhecimento declarativo ao provocar os estudantes a pensar sobre o jogo, questionando suas decisões e incentivando-os a buscar soluções para as situações que surgiam, especialmente relacionadas às orientações e às ações realizadas durante os jogos. Esses questionamentos ajudaram os estudantes a refletir sobre o que estavam fazendo e por que estavam fazendo. Além disso, as rodas de conversa ao final das aulas ampliaram esse processo, oferecendo um espaço para que compartilhassem percepções, tirassem dúvidas, discutissem alternativas e avaliassem o que poderia ser repensado. Esse conjunto de intervenções mostrou-se muito importante dentro da proposta do TGfU, pois fortalece a compreensão do jogo, esclarece dúvidas e amplia o conhecimento dos estudantes sobre suas próprias ações.

Apesar dos benefícios observados, um ponto que dificultou a aplicação da UDIP refere-se às limitações técnicas apresentadas por alguns estudantes, especialmente aqueles sem experiência prévia com o voleibol. Muitos demonstraram dificuldades para executar habilidades fundamentais, como recepção, passe e controle da bola, o que impactou diretamente a continuidade dos jogos, em alguns casos, gerou desmotivação e comparações. Mesmo diante dessas dificuldades, o professor pesquisador buscou oferecer estratégias para que o jogo acontecesse. A adoção de adaptações pedagógicas, como permitir que a bola fosse segurada em determinados momentos, foi uma dessas alternativas, buscando oferecer auxílio à continuidade das jogadas e criar um ambiente de aprendizagem mais acessível. Essa estratégia permitiu que estudantes com menor domínio técnico tivessem mais tempo para organizar a ação motora, compreender a dinâmica do jogo e, gradualmente, avançar em movimentos mais complexos.

No entanto, as intervenções mostraram que, embora as adaptações tenham contribuído para dar continuidade ao jogo, elas também provocaram comparações entre os estudantes e, em alguns casos, certa desmotivação. Em uma das situações observadas, alguns estudantes optaram por não utilizar a orientação que permitia segurar a bola, mesmo diante das dificuldades técnicas que interrompiam o andamento das jogadas. Quando questionada pelo professor-pesquisador, uma estudante afirmou que não utilizava a adaptação porque, na outra quadra, os colegas não estavam fazendo, revelando como fatores sociais podem influenciar a decisão dos estudantes.

A complexidade do voleibol intensifica essas dificuldades. Por exigir coordenação, movimentos que não são naturais e leitura constante das situações de jogo, a modalidade demanda um nível técnico mínimo para que os estudantes consigam dar sequência às ações. Bizzocchi (2003) aponta que o desenvolvimento técnico contribui para executar intenções táticas e favorece o andamento das jogadas. Estudantes com menor repertório técnico enfrentam dificuldades, pois não conseguem responder às exigências básicas do jogo. Além disso, essas exigências técnicas fazem parte da regra, portanto, a execução do gesto de uma forma que não infrinja a regra é obrigatória.

Considerando o gesto motor, no TGfU a aprendizagem técnica não ocorre de forma isolada, mas é desenvolvida a partir das necessidades que emergem das situações de jogo. Diferentemente do ensino tradicional, em que as habilidades técnicas são ensinadas previamente à prática, o modelo propõe que os estudantes participem inicialmente de jogos modificados, nos quais compreendem problemas táticos, regras e possibilidades de ação. A partir dessa compreensão, a técnica é introduzida em resposta às demandas identificadas no próprio jogo (Mesquita; Graça, 2002). Assim, Bunker e Thorpe (1982) destacam que a técnica deve ser entendida como meio de expressão da tática, não como um fim em si mesma. Com isso, o ensino técnico ocorre dentro do contexto do jogo, permitindo que os estudantes aprendam a utilizá-lo para tomar decisões e resolver problemas em situações reais, portanto, o aprendizado não se constrói apenas pela repetição de gestos, mas pela experiência prática e reflexão sobre a ação.

Embora o TGfU valorize a compreensão tática antes da técnica, Mesquita e Graça (2002) destacam que a aprendizagem tática pode ser limitada quando os estudantes não dominam as habilidades técnicas necessárias para executar suas decisões. Na UDIP, estudantes com menor domínio técnico tiveram dificuldade em responder às demandas táticas do jogo, evidenciando a necessidade de integrar o ensino técnico alinhado ao jogo.

Mesquita e Graça (2002) argumentam que a utilização de jogos modificados e de tarefas representativas favorece o desenvolvimento simultâneo da tomada de decisão e das habilidades técnicas, criando condições mais adequadas para a aprendizagem dos jogos esportivos. Essas situações evidenciam que, embora o TGfU priorize a compreensão tática e o aprendizado pelo jogo, a presença de habilidades técnicas básicas no voleibol desempenha um papel importante para que os estudantes participem com maior autonomia. Não se trata de afirmar que o jogo só ocorre quando a técnica está desenvolvida, pois o TGfU reconhece que a própria vivência do jogo pode promover aprendizagem das habilidades necessárias (Bunker; Thorpe, 1982). Contudo, a experiência na aplicação da UDIP evidenciou que a ausência de habilidades mínimas em alguns estudantes pode dificultar a continuidade das ações, gerar interrupções frequentes e produzir experiências de desmotivação.

Em contextos de iniciação esportiva, especialmente no voleibol, jogos muito complexos para o nível dos estudantes tendem a comprometer a fluidez da atividade e limitar a participação efetiva (Hopper, 2002). Como o TGfU se baseia no jogo como ponto central do processo, a dificuldade de jogar de forma efetiva afeta diretamente a experiência pedagógica, indicando a necessidade de ajustes que favoreçam a participação desde o início. Assim, o desenvolvimento técnico deve ocorrer dentro do contexto do jogo, permitindo compreensão, tomada de decisão e uso de gestos motores como ferramentas para resolver desafios. Essas observações indicam que, em contextos escolares como o da UDIP, o ensino de jogos esportivos deve considerar a aprendizagem das habilidades básicas como condição para participação efetiva no jogo. A falta de domínio dessas habilidades limita a participação dos estudantes, mostrando a importância de um planejamento pedagógico que proporcione experiências progressivas em que técnica e tática se desenvolvam de forma articulada.

Garganta (1998) destaca que a ação técnica é sempre resposta a um problema tático, e que a aprendizagem deve articular ambos de forma indissociável. Nessa linha de pensamento, Galatti et al. (2017) destacam que, para atuar em jogos coletivos, é necessário integrar aspectos estratégicos, táticos e técnicos desde os primeiros momentos do ensino. A comunicação entre técnica e tática é essencial no ensino de jogos, especialmente no voleibol. A técnica só tem sentido quando aplicada em situações reais, em que o estudante precisa selecionar, adaptar e executar habilidades conforme as demandas táticas.

Kirk e MacPhail (2002), ao revisar a proposta de Bunker e Thorpe (1982), ressaltam que o TGfU não deve ser aplicado de forma rígida. A aprendizagem ocorre em que técnica e tática se desenvolvem a partir de problemas reais do jogo. Em turmas heterogêneas e com tempo limitado, é possível reorganizar as atividades, incluindo momentos de trabalho técnico dentro do contexto do jogo, sem transformar a abordagem em instrução isolada de habilidades. Assim, mantém-se a essência do TGfU, promovendo tomada de decisão, resolução de problemas e engajamento dos estudantes.

Diante das dificuldades técnicas observadas em alguns estudantes, que dificultaram a continuidade e o engajamento nos jogos reduzidos, torna-se necessário considerar estratégias que facilitem a participação de todos. Nesse contexto, os jogos situacionais, ou pré-jogos, configuram-se como uma alternativa relevante. Eles consistem em atividades mais simples e menos complexas, planejadas a partir de problemas táticos específicos, que permitem aos estudantes adquirir repertório técnico e experiências dentro de contextos de jogo mais acessíveis. Ao praticar habilidades em situações controladas, os alunos desenvolvem controle, coordenação e confiança, independentemente do nível inicial, preparando-se gradualmente para jogos mais complexos, enquanto o professor orienta e propõe alternativas para apoiar a aprendizagem dentro do próprio jogo.

Portanto, a aplicação do TGfU em contextos escolares deve ser flexível e adaptativa, permitindo que as experiências de jogo sejam ajustadas às necessidades dos estudantes, sem perder de vista os princípios fundamentais da abordagem. A utilização de pré-jogos ou jogos adaptados pode ser uma estratégia importante para auxiliar a interligação entre o desenvolvimento técnico e tático, oportunizando aos alunos poderem vivenciar o voleibol dentro da educação física e construir o aprendizado por meio das situações e interações que ocorrem durante os jogos.

## **5.1 Conclusão**

A aplicação da UDIP, baseada na abordagem TGfU, mostrou que colocar o jogo no centro do aprendizado é fundamental para tornar as aulas de voleibol mais participativas e dinâmicas. O TGfU permite que os estudantes compreendam os jogos, desenvolvam suas habilidades dentro do contexto das atividades e se envolvam de forma ativa, fortalecendo a participação, a interação e a colaboração nas aulas de voleibol escolar.

Observou-se, porém, que, em turmas heterogêneas, alguns estudantes com menor domínio técnico enfrentaram desafios para dar continuidade às jogadas, o que, em alguns casos, gerou frustração ou desmotivação. Nesse contexto, estratégias complementares podem favorecer a participação inicial e apoiar o desenvolvimento técnico. A utilização de jogos situacionais ou pré-jogos surge como uma alternativa promissora, oferecendo experiências mais acessíveis e menos complexas, que permitem aos estudantes adquirir repertório técnico e experiências progressivas dentro do jogo, preparando-os gradualmente para atividades mais desafiadoras.

O papel do professor permanece central nesse processo de aprendizagem. Ele atua como mediador, orientando os estudantes, propondo alternativas e acompanhando o desenvolvimento das habilidades dentro do contexto do jogo. Ao estimular questionamentos, promover diálogos e rodas de conversa, o docente permite que os estudantes reflitam sobre suas decisões, aprendam com erros e acertos e compreendam melhor a dinâmica do jogo. Essa abordagem fortalece a autonomia, a capacidade de tomada de decisão e a colaboração entre os estudantes, tornando a prática mais concreta e conectada à realidade do voleibol escolar.

## **CAPÍTULO 6 – REDESING**

A partir dos resultados obtidos com a aplicação da (UDIP), estruturada segundo o modelo do (TGfU), identificou-se a necessidade de reformulações no desenho pedagógico das etapas, com o objetivo de ampliar a participação dos estudantes e fortalecer o processo de aprendizagem. Essa fase de redesign, característica da pesquisa baseada em design (DBR), fundamenta-se na análise dos dados empíricos e busca o aperfeiçoamento contínuo das intervenções pedagógicas, preservando os princípios teóricos do modelo, ao mesmo tempo em que os ajusta às condições reais da prática escolar.

Durante a implementação da UDIP, observou-se que alguns estudantes apresentavam dificuldades na execução das técnicas básicas, especialmente nas ações de toque e manchete, o que limitava a continuidade das jogadas e comprometia a dinâmica dos jogos. Essa constatação evidenciou que, embora o TGfU proponha o jogo como ponto de partida para a aprendizagem, em contextos de iniciação esportiva escolar o nível de exigência motora do voleibol pode dificultar a participação efetiva dos estudantes, caso não sejam realizados ajustes pedagógicos que considerem suas possibilidades de ação.

Com base nesse diagnóstico, um dos ajustes realizados foi a inserção de jogos situacionais, compreendidos neste estudo como uma etapa de pré-jogo. Esses jogos são caracterizados por situações de jogo reduzidas e contextualizadas, planejadas para favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas em contextos menos complexos e mais acessíveis, preservando os princípios do jogo e ampliando as condições de participação dos estudantes. Nessas situações, a técnica é mobilizada em função das demandas do próprio jogo, possibilitando que todos participem de forma ativa, independentemente do nível de habilidade inicial. O objetivo dessa estratégia não é antecipar ou isolar o ensino da técnica, mas criar condições para que os estudantes se envolvam de maneira mais efetiva nos jogos subsequentes, de maior complexidade.

Nesse processo de redesign, a relação entre professor e alunos foi mantida em consonância com os pressupostos do TGfU, buscando garantir que os estudantes ocupassem efetivamente o centro do processo de ensino-aprendizagem. A participação dos alunos não se restringe à execução das atividades propostas ou à resposta a questionamentos pontuais do professor; envolve, sobretudo, sua atuação na construção, adaptação e reorganização dos jogos, bem como na identificação e resolução dos problemas que emergem das situações de jogo e do próprio desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, esse processo de adaptação progressiva possibilita que os estudantes vivenciem o voleibol de forma mais participativa, construindo gradualmente um repertório técnico e tático que lhes permita lidar com a complexidade crescente dos jogos.

### **Fluxo pedagógico proposto**

1. Jogos situacionais (pré-jogo)



2. O jogo



3. Apreciação do jogo



4. Consciência tática



5. Tomada de decisão



6. Execução de habilidades



7. Desempenho

## REFERÊNCIAS

- ALMOND, L. Rethinking Teaching Games for Understanding. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 17, n. 1, p. 15–25, 2015.
- ARAÚJO, F. M.; SILVA, R. R.; SOUZA, L. S. Estudos sobre práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino do voleibol escolar. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 34, p. 123-135, 2020.
- BARBA-MARTÍN, R. A.; BORES-GARCÍA, D.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; GONZÁLEZ-CALVO, G. The application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education: systematic review of the last six years. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 9, art. 3330, 2020.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, processual e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 2, p. 179-194, 2010.
- BATEZ, M.; PETRUŠIČ, T.; BOGATAJ, Š.; TRAJKOVIĆ, N. Effects of teaching program based on Teaching Games for Understanding model on volleyball skills and enjoyment in secondary school students. **Sustainability**, v. 13, n. 2, art. 606, 2021.
- BIZZOCCHI, J. **Aprendizagem motora e jogos coletivos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- BORTOLETTO, F.; PARENTE, T. A.; IMPOLCETTO, F. O Step Game Approach como uma possibilidade para o ensino do voleibol por meio de jogos: uma unidade híbrida Sport Education/SGA. **Movimento**, v. 26, n. 4, p. 1-15, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- CAETANO, G.; LAPORTA, L. Jogos condicionados e aprendizagem tático-técnica no voleibol escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 2, p. 98–109, 2021.
- CAMPOS, L. A. S. **Voleibol “da” escola**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006.

- CARDOSO, A.; MARCELINO, A.; BACKES, A.; NASCIMENTO, J. A aprendizagem tática e técnica no voleibol escolar: percepções de professores e alunos. **Journal of Physical Education**, v. 35, art. e3524, 2024.
- CASTRO, H.O.; COSTA, G. D. C. T. **Designing and implementing conditioned games in volleyball training**. In: CLEMENTE, F.M.B; PETIOT, G.H.; COUTINHO, D. (Eds.), *Conditioned games for team sports training* (Cap. 12). Routledge, 2025.
- CASTRO, H. O.; LAPORTA, L.; LIMA, R. F.; CLEMENTE, F. M.; AFONSO, J.; DA SILVA AGUIAR, S.; DE ARAÚJO RIBEIRO, A. L.; DE CONTI TEIXEIRA COSTA, G. Small-sided games in volleyball: A systematic review of the state of the art. **Biology of Sport**, v. 39, n. 4, p. 995–1010, 2022.
- CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012.
- CLEMENTE, F. M. Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587-601, 2014.
- COSTA, A. R.; KUNZ, E. Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar. **Em Aberto (Brasília)**, v. 26, n. 89, p. 119–129, 2013.
- COSTA, I. T.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.
- CUNHA, G. B.; HÄFELE, C. A.; FARIAS, V. M.; RAMIRES, V. V.; BERGMANN, G. G. Efeitos dos modelos pedagógicos do esporte sobre desfechos cognitivos e de habilidades motoras: uma revisão sistemática. **Journal of Physical Education**, v. 35, n. 1, art. e3502, 2024.
- DA COSTA, A. C.; SILVA, R. M.; BARROSO, G. Teaching Games for Understanding: uma proposta para o ensino do voleibol. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 32, n. 3, p. 1–10, 2010.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>.
- FERNÁNDEZ-ESPÍNOLA, C.; ROBLES, M. T.; FUENTES-GUERRA, F. J. Small-Sided Games as a Methodological Resource for Team Sports Teaching: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 6, art. 1884, 2020.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. M.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. **Retos**, v. 29, p. 201-206, 2016.
- FREITAS, T. C.; WIGGERS, I. D. **Escolas-parque de Brasília**: diálogos com a produção acadêmica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, 2020.
- GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GALATTI, L.; SILVA, D.; SANTOS, F.; PAES, R.; GARCIA, M. **Fundamentos pedagógicos do ensino de jogos coletivos**. São Paulo: Phorte, 2017.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, L.; ABÓS, Á.; DILOY-PEÑA, S.; GIL-ARIAS, A.; SEVIL-SERRANO, J. Can a hybrid Sport Education/Teaching Games for Understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? **Sustainability**, v. 12, n. 15, art. 6170, 2020.
- GARGANTA, J. **Aprender a jogar**: contribuições para o ensino e treino. Lisboa: FMH, 1998.
- GARGANTA, J. Modelos de ensino e aprendizagem em jogos desportivos coletivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 2, p. 5-18, 1995.
- GIL-ARIAS, A.; DILOY-PEÑA, S.; SEVIL-SERRANO, J.; GARCÍA-GONZÁLEZ, L.; ABÓS, Á. A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unit for enhancing motivation in Physical Education: a mixed-method approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 1, art. 110, 2021.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: uma perspectiva da teoria do jogo. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

- HARVEY, S.; GIL-ARIAS, A.; CLAVER, F. Princípios pedagógicos do modelo Teaching Games for Understanding. **Educação Física & Ciência**, 2020.
- HARVEY, S.; JARRETT, K. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 3, p. 278–300, 2014.
- HOLT, N. L.; STREAN, W. B.; BENGUEACHEA, E. F. **Teaching Games for Understanding: uma proposta de remodelação e ampliação do modelo TGFU**. 2002.
- HOPPER, T. Teaching Games for Understanding: The Importance of Student Emphasis over Content Emphasis. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 73, n. 7, p. 44–48, 2002.
- IMPOLCETTO, F. M. **Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol**. 2012. 321f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.
- KIRK, D. **Physical Education Futures**, 2010.
- KIRK, D.; MacPHAIL, A. Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 177–192, 2002.
- KNEUBIL, M.; PIETROCOLA, R. **A colaboração em DBR e a contextualização das intervenções para promover aceitação e eficácia**. 2025.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MAZZARDO, T.; RIBAS, S.; MONTEIRO, G. N.; SILVA, W. J.; ARAÚJO, N. D.; ABURACHID, L. M. TGFU e coordenação motora: os efeitos de um programa de ensino no desempenho tático-técnico no handebol. **Journal of Physical Education**, v. 31, n. 1, art. e3169, 2020.
- MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. **Educational Design Research**. Routledge, 2013.
- MELÉNDEZ NIEVES, A.; ESTRADA OLIVER, L.; RAMÍREZ MARRERO, F. A. Benefits of exposing pre-service physical education teachers to the mini-volleyball format. **International Journal of Physical Education**, v. 5, n. 2, p. 353–358, 2018.
- MESQUITA, I. **Ensino de jogos desportivos coletivos: desafios e práticas pedagógicas**. Lisboa: FMH, 2005
-

- MESQUITA, I.; FARIAS, C.; HASTIE, P. The impact of a hybrid Sport Education–TGfU unit on student motivation and game performance. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 31, n. 2, p. 145–161, 2012.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos: investigação e aplicação. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 9, n. 1, p. 65–79, 2009.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Teaching games for understanding: contribuições para o ensino de jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 2, p. 67–77, 2002.
- PAES, R.; BALBINO, H. **Ensino do voleibol**. Londrina: Midiograf, 2005.
- PARENTE, T. A. **O ensino do voleibol a partir de um modelo híbrido: desenvolvimento humano, formação e intervenção pedagógica**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2025.
- POPE, C. C. Afeto e brincadeira com o modelo TGfU. **Educação Física e Pedagogia do Esporte**, v. 10, n. 2, p. 177-193, 2005.
- RODRIGUES, N. R.; BECKER, M. L. R. **Jogos cooperativos e sua contribuição na educação para a paz**. 2020
- SANCHES, W. R. **Mini-voleibol uma estratégia para iniciação no voleibol: métodos técnicos e práticos**. 2014. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- SARRUGE, C. L.; GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M. O ensino da lógica do jogo de voleibol: uma proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de tecnologias. **Movimento**, v. 26, e26006, 2020.
- SCAGLIA, A. J. **Ensino dos jogos esportivos coletivos: o papel do jogo na formação esportiva**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCAGLIA, A. J. Intervenção pedagógica no ensino de jogos: estratégias para a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 55-67, 2011
- SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.; VAN DER MARS, H. **Complete guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011.
- STOLZ, S.; PILL, S. Ensinando jogos e esportes para a compreensão: explorando e reconsiderando sua relevância na educação física. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 3, p. 283-302, 2014.
-

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Repensando o Ensino de Jogos.**

Loughborough: Universidade de Tecnologia de Loughborough, 1984.

TINOCA, L. et al. **Pesquisar baseadas em design na educação:** preenchendo a lacuna entre teoria e prática. Ano 2022.

---

**ANEXOS**  
**ANEXO 1 - PLANOS DE AULA**

<b>AULA 01</b>
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender os princípios táticos do jogo e desenvolver as habilidades técnico-táticas no voleibol por meio do (TGfU).
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender a lógica do jogo em situações reduzidas.</li><li>• Reconhecer princípios táticos de manutenção da bola em jogo.</li><li>• Executar o fundamento toque em contextos de jogo.</li></ul>
<b>Materiais necessários para atividade:</b> elástico, rede, cones, bolas de voleibol.
<b>Local:</b> Escola Parque Anísio Teixeira
<b>Etapas:</b> Forma do Jogo / Compreensão do Jogo / Consciência Tática
<b>Duração:</b> 60 minutos
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<b>Atividade 1 (5 minutos)</b> <p>Conversa inicial para apresentação dos objetivos da aula e explicação breve do modelo TGfU, enfatizando o jogo como ponto de partida para a aprendizagem, a importância da manutenção da posse de bola e do fundamento toque dentro dos sistema ofensivo.</p>
<b>Atividade 2: aquecimento (10 minutos): 1 x 1</b> <p>Etapa do TGfU: Forma do jogo</p> <p>A quadra é dividida com um elástico transversal simulando a rede, sendo reduzida para as dimensões de 3 x 9 metros, formando quatro quadras simultâneas. O jogo é realizado no formato 1x1: o aluno inicia a partida lançando a bola para cima e realizando o toque de dedos para o adversário. Este, por sua vez, pode optar por segurar a bola ou devolvê-la diretamente. É permitido realizar até três toques antes de enviar a bola para o campo adversário, sendo obrigatória a utilização exclusiva do toque de dedos; qualquer outra forma de execução não é válida. O ponto é perdido pela equipe que cometer um erro. Após a perda do ponto, o jogador que errou rotaciona para outra quadra.</p>
<b>Atividade 2 (15 minutos): jogo 1 x 1</b> <p>Etapa do TGfU: Apreciação do jogo</p> <p>A quadra é dividida com um elástico transversal simulando a rede, sendo reduzida para as dimensões de 3 x 9 metros, formando quatro quadras simultâneas. O jogo é realizado no formato 1x1, com partidas disputadas até 7 pontos. O aluno inicia a partida lançando a bola para cima e realizando o toque de</p>

dedos para o adversário, que pode optar por segurar a bola ou devolvê-la diretamente, quem fizer o ponto inicia o jogo. É permitido realizar até três toques antes de enviar a bola para o campo adversário, sendo obrigatória a utilização exclusiva do toque de dedos; qualquer outra forma de execução não é válida. O ponto é perdido pelo jogador que cometer um erro. Após a conclusão do partida, o jogador que perder o jogo é substituído, enquanto o vencedor permanece.

### **Atividade 3 (15 minutos): jogo 2 x 2**

Etapa do TGfU: Consciência tática

O jogo 2 x 2 será realizado com a quadra dividida longitudinalmente ao meio, formando dois campos menores, um de cada lado da rede. Cada campo recebe uma dupla para disputar a partida, enquanto os demais alunos se organizam em duplas em fila atrás da linha de fundo, aguardando sua vez. As duplas jogam 2x2, e a equipe vencedora permanece em quadra, trocando de lado, enquanto a dupla perdedora vai para o final da fila. Cada jogada deve conter três toques obrigatórios: os dois primeiros toques devem ser realizados com os dedos, utilizando o fundamento toque, e o terceiro toque pode ser qualquer fundamento (toque, manchete ou ataque) para enviar a bola ao adversário. A dupla tem liberdade para segurar ou não a primeira bola, dependendo da situação do jogo.

### **AValiação: (10 minutos)**

Ao final da aula, será realizada uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de identificar, analisar e refletir sobre os acontecimentos ocorridos durante a aula. Esse momento permitirá que os estudantes expressem suas percepções, compartilhem experiências, discutam as estratégias utilizadas e compreendam melhor as decisões tomadas durante os jogos. Além disso, a roda de conversa possibilitará ao professor orientar e apoiar os alunos na construção de soluções e no aprimoramento de suas habilidades técnicas e táticas.

## AULA 02

**Objetivo Geral:** Compreender os princípios táticos do jogo e desenvolver as habilidades técnico-táticas no voleibol por meio do (TGfU).

### Objetivos Específicos:

- Reconhecer princípios táticos de manutenção da bola em jogo.
- Executar o fundamento toque e manchete em contextos de jogo.
- Experimentar soluções táticas nas atividades propostas.

**Materiais necessários para atividade:** elástico, rede, cones, bolas de voleibol.

**Local:** Escola Parque Anísio Teixeira

**Etapas:** Compreensão do Jogo / Consciência Tática / Tomada de Decisão

**Duração:** 60 minutos

### DESENVOLVIMENTO

#### Atividade 1 (5 minutos)

O professor iniciará a aula com uma breve explicação sobre os objetivos do dia, destacando o jogo modificado como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Será enfatizada a importância da manutenção da posse de bola durante as ações ofensivas, assim como o papel fundamental do toque com as pontas dos dedos na construção das jogadas dentro do sistema ofensivo.

#### Atividade 2: aquecimento (45 minutos): circuito de jogos

Etapa do TGfU: Apreciação do jogo, Consciência tática e tomada de decisão.

A turma será dividida em três grupos, e cada grupo participará de três jogos em quadras reduzidas, organizados em um circuito. Os formatos dos jogos serão 1x1, 2x2 e 3x3. Cada grupo permanecerá 15 minutos em cada jogo.

Na primeira quadra, será realizado um jogo individual no formato 1x1, no qual os jogadores poderão passar a bola de primeira de segunda ou utilizar até três toques com a ponta dos dedos. Não será permitido utilizar outro fundamento que não seja o toque. As partidas serão disputadas em 7 pontos, e ao final de cada partida, os dois jogadores sairão do jogo. O jogador vai receber dois pontos sempre que a bola cair direto no campo adversário sem ele tocar na bola.

Na segunda quadra, será realizada um jogo no formato 2 x 2, na qual os jogadores deverão alternar obrigatoriamente entre as funções de recepção e levantamento a cada ponto marcado. A partida será de 10 pontos e a dupla que perder sairá do jogo. Será obrigatório realizar os três toques antes de passar a bola para o campo adversário.

Na terceira quadra, será realizado um jogo no formato 3x3, no qual cada equipe deverá manter a posse de bola utilizando até três toques antes de realizar a finalização no campo adversário. A partida será

disputada em 10 pontos, e a cada vitória haverá a rotatividade dos trios, garantindo a participação de todos.

**AVALIAÇÃO: (10 minutos)**

Ao final da aula, será realizada uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de identificar, analisar e refletir sobre os acontecimentos ocorridos durante a aula. Esse momento permitirá que os estudantes expressem suas percepções, compartilhem experiências, discutam as estratégias utilizadas e compreendam melhor as decisões tomadas durante os jogos. Além disso, a roda de conversa possibilitará ao professor orientar e apoiar os alunos na construção de soluções e no aprimoramento de suas habilidades técnicas e táticas.

## AULA 03

**Objetivo Geral:** Compreender os princípios táticos do jogo e desenvolver as habilidades técnico-táticas no voleibol por meio do (TGfU).

**Objetivos Específicos:** -

- Compreender o papel da recepção no jogo.
- Executar o fundamento manchete em situações de jogo.
- Vivenciar diferentes formas de organização do jogo.

**Materiais necessários para atividade:** rede, cones, bolas de voleibol.

**Local:** Escola Parque Anísio Teixeira

**Princípio Pedagógico:** Modificação por exagero

**Duração:** 60 minutos

### DESENVOLVIMENTO

#### Atividade 1 (5 minutos)

O professor iniciará a aula com uma breve explicação sobre os objetivos do dia, destacando o jogo modificado como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Será enfatizada a importância da manutenção da posse de bola durante as ações ofensivas, assim como o papel fundamental do toque com as pontas dos dedos na construção das jogadas dentro do sistema ofensivo. Antes do início dos jogos, o professor passou instruções detalhadas sobre cada jogo, explicando as regras e os objetivos específicos de cada um, de forma que todos os alunos compreendessem claramente o propósito e os objetivos de cada jogo.

#### Atividade 2: (45 minutos): circuito de jogos

A turma será dividida em três grupos, e cada grupo participará de três jogos em quadras reduzidas, organizados em um circuito. Os formatos dos jogos serão 1x1, 2x2 e 3x3. Cada grupo permanecerá 15 minutos em cada jogo.

Na primeira quadra, será realizado um jogo individual no formato 1x1, no qual os jogadores poderão passar a bola de primeira de segunda ou utilizar até três toques na bola porém só de manchete. Não será permitido utilizar outro fundamento que não seja a manchete. As partidas serão disputadas em 7 pontos, e ao final de cada partida, os dois jogadores sairão do jogo. O jogador vai receber dois pontos sempre que a bola cair direto no campo adversário sem ele tocar na bola.

No jogo 2x2, os alunos foram organizados em duplas, utilizando quadras reduzidas. Cada partida é disputada até dez pontos, com rodízio entre as duplas a cada término de jogo. A construção da jogada é realizada com, no máximo, três toques: recepção, levantamento e finalização. Na recepção, os alunos podem escolher entre o passe de manchete ou o passe de toque. O segundo toque é destinado ao levantamento, com o objetivo de preparar a jogada ofensiva. A terceira bola tem que ser finalizada por meio de ataque direto ou toque de

ponta de dedos.

Na terceira quadra, o jogo foi realizado no formato 3x3. Cada partida é disputada até dez pontos. Não há uma regra fixa quanto à ordem dos toques, permitindo que os alunos joguem de primeira, segunda ou terceira bola, desde que busquem construir o ponto. Cada equipe organiza-se para manter a posse de bola, decidir sobre o tipo de recepção e levantamento, e escolher a melhor forma de finalização, garantindo a participação de todos os jogadores na construção da jogada.

**AVALIAÇÃO: (10 minutos)**

Ao final da aula, será realizada uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de identificar, analisar e refletir sobre os acontecimentos ocorridos durante a aula. Esse momento permitirá que os estudantes expressem suas percepções, compartilhem experiências, discutam as estratégias utilizadas e compreendam melhor as decisões tomadas durante os jogos. Além disso, a roda de conversa possibilitará ao professor orientar e apoiar os alunos na construção de soluções e no aprimoramento de suas habilidades técnicas e táticas.

## AULA 04

**Objetivo Geral:** Compreender os princípios táticos do jogo e desenvolver as habilidades técnico-táticas no voleibol por meio do (TGfU).

### Objetivos Específicos:

- Aprimorar a tomada de decisão em situações básicas de jogo.
- Vivenciar diferentes dinâmicas de jogo.
- Refletir sobre as estratégias adotadas.

**Materiais necessários para atividade:** elástico, rede, cones, bolas de voleibol.

**Local:** Escola Parque Anísio Teixeira

**Etapas:** Consciência Tática / Tomada de Decisão / Habilidade / Desempenho

**Duração:** 60 minutos

### DESENVOLVIMENTO

#### Atividade 1 (5 minutos)

A aula foi iniciada com uma breve conversa orientadora conduzida pelo professor pesquisador, que explicou aos alunos que cada fundamento ofensivo desempenha um papel estratégico na construção do ponto. A orientação inicial reforçou a importância de trabalhar esses elementos de forma conjunta, ressaltando que a eficiência ofensiva depende da participação coletiva. A explicação serviu de base para o entendimento do encadeamento lógico das ações no sistema ofensivo.

#### Atividade 2: aquecimento (45 minutos): circuito de jogos

A organização da aula foi estruturada com a divisão dos alunos em três grupos: dois grupos atuavam simultaneamente nas quadras, executando os jogos propostos, enquanto o terceiro grupo desempenhava funções auxiliares, como reposição de bolas e anotação dos pontos.

O primeiro jogo foi o “Jogo do Manchetão”, configurado como a forma inicial do jogo e realizado no formato 2x2, com dinâmica de entrada e saída rápida. Nesse jogo, os alunos utilizavam exclusivamente o fundamento da manchete para enviar a bola ao campo adversário. A cada manchete realizada, o jogador que havia executado a ação deixava a quadra, dando lugar ao próximo colega de sua equipe. A equipe que alcançasse 10 pontos permanecia na quadra, enquanto a equipe perdedora cedia espaço para a próxima equipe.

No segundo jogo, cada equipe irá escolher um levantador fixo e formará duplas na parte de trás da quadra. A dupla vencedora permanecerá em quadra, enquanto a dupla perdedora será substituída. O professor irá repor a bola para a equipe que pontuar. A pontuação será acumulada para toda a equipe: a equipe que atingir 15 pontos vencerá a partida, enquanto a equipe perdedora deixará a quadra. Caso uma equipe marque o ponto sem que nenhum jogador da equipe adversária toque na bola, ela receberá dois

pontos. Ao final de cada partida, a equipe vencedora irá trocar de quadra, garantindo a rotatividade dos espaços e a participação ativa de todos os jogadores.

No terceiro jogo, será realizado o jogo de 4x4. Nesse formato, sempre que um jogador cometer um erro, ele sairá da quadra e será substituído por outro aluno, que entrará sacando no lugar do anterior. A equipe que alcançar 15 pontos primeiro vencerá a partida. A equipe vencedora permanecerá na quadra, enquanto a equipe perdedora será substituída, garantindo a rotatividade e a participação de todos os alunos durante a atividade.

**AVALIAÇÃO: (10 minutos)**

Ao final da aula, será realizada uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de identificar, analisar e refletir sobre os acontecimentos ocorridos durante a aula. Esse momento permitirá que os estudantes expressem suas percepções, compartilhem experiências, discutam as estratégias utilizadas e compreendam melhor as decisões tomadas durante os jogos. Além disso, a roda de conversa possibilitará ao professor orientar e apoiar os alunos na construção de soluções e no aprimoramento de suas habilidades técnicas e táticas.