



José Lucio Pereira Alves

José Antonio Vianna

Paulo Emmanuel da Hora Matta (*in memoriam*)

VOLEIBOL

aspectos didáticos
para o ensino na escola

A background image of a volleyball game, showing several players in blue and white uniforms on a court. The image is overlaid with a red and blue color scheme and a halftone dot pattern. The text is overlaid on the image.

José Lucio Pereira Alves

José Antonio Vianna

Paulo Emmanuel da Hora Matta (*in memoriam*)

VOLEIBOL

**aspectos didáticos
para o ensino na escola**

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A474v

Alves, José Lucio Pereira -

Voleibol: aspectos didáticos para o ensino na escola /
José Lucio Pereira Alves, José Antonio Vianna, Paulo
Emmanuel da Hora Matta (1933-2015) – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-446-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-446-9

1. Educação Física. 2. Voleibol. 3. Ensino. 4. Praxiologia
Motriz. 5. Emoções. I. Alves, José Lucio Pereira. II. Vianna, José
Antonio. III. Matta, Paulo Emmanuel da Hora (1933-2015).
IV. Título.

CDD 796.325

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Física - Voleibol

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em edição	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	alepdaru - Freepik.com; Luan Rodrigues
Tipografias	Acumin, Kaneda Gothic, Belarius Serif
Revisão	Nathália Sôster
Autores	José Lucio Pereira Alves José Antonio Vianna Paulo Emmanuel da Hora Matta (<i>in memoriam</i>)

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves

Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior

Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis

Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos

Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva

Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Aos Meus Pais, Zezo e Birina, sem os quais nada, mas realmente nada seria possível!

À minha Família, motivo de orgulho e alegria, todos os dias!

Aos Inspiradores Mestres Hamilton e Paulo Emmanuel, baianos e brilhantes!

Aos Amigos de hoje e de sempre, das Escolas, da UERJ, do voleibol, da vida!

Ao Amigo Vianna, por todo o respeito e carinho, deixando-me sozinho, sem bloqueio!

Ao Meu Amor, Minha Ana, pelos inúmeros empurrões, ao longo de nossas Vidas! Te Amo!!!



*E agora, José?
Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?*

Carlos Drummond de Andrade



APRESENTAÇÃO

Diariamente em nossas vidas iremos encontrar desafios e dificuldades, sendo que alguns terão a sorte de encontrar orientadores que podem prestar grande ajuda no processo de entender como caminhar com as próprias pernas. José Lucio Pereira Alves, autor desta obra dedicada ao ensino do Voleibol, foi agraciado não com um, mas com dois profissionais que impactam a vida de qualquer um. Na adolescência pôde conhecer Hamilton Leão, que fora atleta olímpico de voleibol, tendo participado dos Jogos de Tóquio em 1964, e era Professor de Educação Física do Colégio Estadual Daltró Santos, onde o autor pôde não apenas jogar voleibol, mas partilhar as experiências com quem viveu o processo de ensino-aprendizagem do início até o alto rendimento.

Essa proximidade com alguém tão intimamente ligado à Educação Física e ao voleibol levou o autor a jogar pela Hebraica Rio e Olaria A. C., e, no final do Ensino Médio, nada mais coerente do que prestar vestibular e optar pelo curso de Educação Física na UERJ, no qual encontraria o Professor Paulo Emmanuel da Hora Matta (*in memoriam*), outra referência ligada ao voleibol com passagens pela seleção brasileira, incluindo uma como técnico nos Jogos Olímpicos do México, em 1968. A convivência diária com mais esse ícone somaria por demais na escolha em se tornar Professor.

Foi no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que José Lúcio iniciou o caminho como aluno, monitor da cadeira de voleibol, técnico das equipes universitárias até chegar a Professor substituto, logrando êxito em todas essas etapas. Impulsionado pelo amor pela docência, o autor investiu na formação continuada no Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica – Mestrado Profissional em Ensino, para obter a formação de mestre sob a orientação do



Professor Doutor José Antonio Vianna, nosso amigo e companheiro acadêmico durante a Graduação em Educação Física, que o acompanha nesta obra.

O livro pode proporcionar ao leitor novos caminhos para o ensino-aprendizagem da prática motriz voleibol, oferecendo enfoques históricos, as técnicas da modalidade e as diversas metodologias para o ensino do esporte. Como uma contribuição para a educação emocional na Educação Física escolar, os autores apresentam a Praxiologia Motriz em uma pesquisa aplicada na qual são relacionados o ensino do voleibol e a expressão das emoções dos alunos. Outro ponto a ser destacado nesta obra são os aspectos táticos para iniciação no voleibol, que podem ser utilizados por professores de Educação Física no ensino escolar. O livro apresenta algumas sequências didáticas que podem iluminar o processo criativo do professor para a sua reelaboração e ressignificação no processo de ensino da técnica e da tática do voleibol escolar.

Assim, o livro pelo qual eu tenho a grata satisfação de ter sido convidado para apresentar é decorrente de uma trajetória acadêmica iniciada há vários anos, em que um garoto que não deixou de sonhar chega para nos apresentar sua história, suas vivências e seu conhecimento acumulado durante as várias décadas de dedicação ao ensino do voleibol. Um caminho que pode ser complexo, mas os seus passos são suavizados e traduzidos em um texto com termos e conceitos de fácil entendimento mesmo para o professor iniciante. Sugiro que o leitor deguste com carinho as iguarias encontradas nesta obra, que vai desafiá-lo a se aventurar e avançar mais no ensino do voleibol na escola.

Sérgio da Silva Gonçalves¹

1 CREF 0587
Professor Substituto da Cadeira de Voleibol IEFD/UERJ: 1995/1997.
Professor de Educação Física/Voleibol da FAETEC/RJ: a partir de 1998.
Diretor Técnico da Federação de Voleibol do Rio de Janeiro: 2023/2024.



SUMÁRIO

Introdução	17
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Abordagens pedagógicas na Educação Física e metodologias de ensino do voleibol	20
---	-----------

Introdução	21
-------------------------	-----------

Fases ou Tendências de ensino da Educação Física Escolar no Brasil	21
--	----

Abordagens de Ensino da Educação Física	23
---	----

Abordagem Desenvolvimentista	24
------------------------------------	----

Abordagem Construtivista	25
--------------------------------	----

Abordagem Crítico-superadora	26
------------------------------------	----

Abordagem Sistêmica ou Sociológica	27
--	----

Abordagem Crítico-emancipatória	28
---------------------------------------	----

Abordagem dos Jogos Cooperativos	29
--	----

Abordagem da Saúde Renovada	30
-----------------------------------	----

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais	31
---	----

Metodologias de Ensino	33
-------------------------------------	-----------

Métodos tradicionais de ensino	34
--------------------------------------	----

Método Parcial	34
----------------------	----

Método Global	36
---------------------	----

Método Misto	38
--------------------	----



Métodos contemporâneos de ensino	39
Iniciação Esportiva Universal (IEU).....	39
TGFU (Teaching Games For Understanding)/ JPC (Jogos para Compreensão)	41
Jogos Esportivos Coletivos	44
Método Situacional	45
Metodologias de ensino do voleibol	46
Fundamentos da modalidade	48
<i>Saque</i>	48
<i>Toque/Manchete – Passe/Defesa</i>	48
<i>Levantamento</i>	49
<i>Cortada</i>	50
<i>Bloqueio</i>	51
<i>Status do Voleibol</i>	52
Metodologias para o ensino do voleibol	53
<i>Metodologia Parcial</i>	55
<i>Metodologia Global</i>	56
<i>Metodologia Contemporânea Situacional</i>	56
<i>Metodologia Contemporânea JPC (Jogos para compreensão) (TGFU)</i>	57
<i>Metodologia Minivoleibol</i>	58
A Praxiologia Motriz no ensino do Voleibol.....	60
Praxiologia Motriz e a expressão das Emoções.....	67

CAPÍTULO 2

Voleibol e educação emocional

Introdução	72
Metodologia	76
Sujeitos do estudo	77
Instrumento para coleta de dados	77



Procedimentos para aplicação do GES II.....	78
Procedimentos didáticos.....	79
Estratégia Didática 1 (aula 1).....	79
Estratégia Didática 2 (aula 2).....	81
Resultados e Discussão	84
Conclusões	93

CAPÍTULO 3

Ensino da tática no voleibol escolar.....	95
Introdução.....	96
Status do voleibol, táticas e sistemas.....	96
Tática.....	97
Sistemas	98
Diferenciação da tática do voleibol	98
Sistemas de ataque.....	99
Sistemas de ataque: 6 completos	100
<i>Simple</i> s.....	101
<i>Com infiltração</i>	101
<i>Sistema de ataque: 3 x 3</i>	102
<i>Simple</i> s.....	103
<i>Com infiltração</i>	103
<i>Sistema de ataque: 4 x 2</i>	104
<i>Simple</i> s.....	104
<i>Com infiltração</i>	105
<i>Sistema de ataque: 5 x 1</i>	106
Sistemas de recepção de saque.....	108
Sistema de Recepção com 5 elementos.....	109
Sistema de Recepção com 4 elementos.....	110



Sistema de Recepção com 3 elementos.....	111
Sistema de Recepção com 2 elementos.....	112
Sistemas de defesa propriamente ditos	113
Sistema de defesa com centro recuado.....	113
<i>Sem Bloqueio</i>	114
<i>Com Bloqueio Simples</i>	115
<i>Com Bloqueio Duplo</i>	116
<i>Com Bloqueio Triplo</i>	118
Sistema de defesa com centro avançado.....	119
<i>Sem bloqueio</i>	119
<i>Com Bloqueio Simples</i>	120
<i>Com Bloqueio Duplo</i>	121
<i>Com Bloqueio Triplo</i>	123
Sistemas de proteção de ataque.....	124
Sistema de proteção de ataque sem infiltração	126
Sistema de proteção de ataque com infiltração.....	127
Considerações finais.....	130
Referências bibliográficas	132
Sobre os autores	141

INTRODUÇÃO

A história de vida associada aos investimentos em estudos e pesquisas sobre o tema foram utilizados como referência pelos autores na elaboração deste trabalho. Na vivência e convivência nas aulas de Educação Física Escolar, a partir do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Jacques Raimundo, na quadra de aula da Escola Municipal Padre Leonel Franca, foi onde começou o enlace de José Lúcio com o esporte e os seus primeiros toques na bola de voleibol.

Ao atingir o Ensino Médio, este autor encontrou aquele que viria a ser uma inspiração e grande amigo, Professor Hamilton Leão, "Baiano", que abriu as portas do voleibol e da Educação Física para toda uma geração, com aulas espetaculares, torneios e equipes representativas, das quais teve a honra de participar, no Colégio Estadual Professor Daltro Santos, entre 1984 e 1986.

A caminhada da vida possibilitou, pelos grandes exemplos e paixão, com vontade, dedicação e competência, cursar a Licenciatura em Educação Física e Desportos do Instituto de Educação Física e Desportos da gloriosa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ), entre 1988 e 1991. Neste tempo, José Lúcio encontrou outro baiano, o laureado Paulo Emmanuel da Hora Matta (*in memoriam*), da Cadeira Voleibol. Pontual e organizado, Paulo Matta muito colaborou para a formação de ótimos professores e brilhantes treinadores, ao longo de mais de 20 anos. Por sua sugestão e pedido, após os primeiros passos no voleibol, como professor de escolinha e auxiliar das categorias menores da equipe feminina Lufkin, José Lúcio assumiu a equipe universitária de voleibol da UERJ e a monitoria da Cadeira no IEFD/UERJ.

Ao término do Curso, passou a compartilhar a Cadeira Voleibol do IEFD/UERJ, continuou nas equipes representativas da

SUMÁRIO

UERJ, vivenciando o voleibol de competição, como auxiliar e treinador da base da equipe feminina Rioforte, e aprofundando as experiências e conhecimentos como professor e treinador, o que aconteceu entre 1990 e 1997. Essas oportunidades no ensino, no treinamento e na competição fizeram com que o autor desenvolvesse um olhar mais atento para as metodologias de ensino e para a parte técnica e tática do voleibol, como elementos fundamentais para embasar a formação dos professores de Educação Física e de treinadores de voleibol. A partir desse período profissional, José Lúcio passou a trabalhar com a Educação Básica, além da Graduação em Educação Física e do treinamento de equipes para competições universitárias.

O tempo passou e, na busca por qualificação, atualização e aprofundamento de conhecimentos, José Lúcio passou a fazer parte do Grupo de Pesquisa em Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE), liderado pelo Professor Dr. José Antonio Vianna, cujo incentivo e orientação possibilitaram o seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CAP/UERJ. O sucesso no processo de entrada e no desenrolar do curso finalmente lhe possibilitaram realizar o desejo de produzir uma pesquisa para a Dissertação de Mestrado, relacionada ao ensino do voleibol – *Metodologias de ensino na Educação Física Escolar e a expressão das emoções: o trabalho com o voleibol* –, na qual as metodologias, técnicas e táticas de voleibol foram sistematizadas como objeto do estudo, pesquisa e ensino.

O aprofundamento da revisão de literatura acerca de estudos com foco na didática da Educação Física, em particular no que se refere às metodologias de ensino do voleibol, permitiu identificar que a literatura sobre este tema aparece dispersa em diferentes obras, normalmente atrelada a uma abordagem pedagógica específica, o que não favorece aos docentes de Educação Física na Educação Básica encontrar suporte didático para avançar no ensino do voleibol para além das habilidades técnicas do esporte.

SUMÁRIO

Assim, a proposta deste livro foi disponibilizar para os discentes em Educação Física, professores de Educação Física e amantes do esporte elementos didáticos para o ensino da tática do voleibol, com base nas experiências do autor como atleta e professor de voleibol e na pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado *Metodologias de ensino na Educação Física Escolar e a expressão das emoções: o trabalho com o voleibol* (Alves, 2024), no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, procurando, através deste trabalho disponibilizado em formato de livro, estabelecer um material de apoio para o ensino tático inicial do voleibol no ambiente escolar e até de outros ambientes.

Para facilitar a compreensão do leitor, este livro foi organizado em três capítulos principais: no primeiro capítulo, são apresentadas Fases, Abordagens e Metodologias da Educação Física e dos Esportes, dando ênfase ao ensino da prática motriz voleibol, parte de sua história e fundamentos técnicos. Por entender que a Praxiologia Motriz (PM) se apresenta como uma matriz teórica para a compreensão dos efeitos dos jogos e dos esportes na educação emocional dos praticantes, o segundo capítulo traz uma pesquisa com base na PM, na qual foram verificados os efeitos de duas metodologias de ensino distintas na expressão das emoções dos alunos. No terceiro capítulo, o leitor encontra elementos didáticos para o ensino da tática do voleibol, como uma referência para serem adaptadas no trabalho inicial no ambiente escolar. Neste capítulo são apresentados os sistemas de recepção de saque, de ataque, de defesa e de proteção de ataque, com algumas variações relacionadas aos mesmos, assim como as funções que podem ser exercidas pelos aprendizes. Nas considerações finais, os autores apontam para novas possibilidades para ampliar e dar continuidade ao trabalho que foi iniciado neste livro.



1

**ABORDAGENS
PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA
E METODOLOGIAS
DE ENSINO DO VOLEIBOL**

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de contextualizar as diversas metodologias de ensino que podem ser aplicadas no voleibol, neste capítulo serão apresentadas Fases, Abordagens e Metodologias da Educação Física e dos Esportes, dando ênfase ao ensino da prática motriz voleibol, parte de sua história e fundamentos. Além disso, serão abordados aspectos relacionados à Praxiologia Motriz e a expressão das emoções, que se apresenta como uma matriz teórica para a compreensão dos efeitos dos jogos e dos esportes na educação emocional dos praticantes.

FASES OU TENDÊNCIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

A palavra “tendência” define-se como “evolução de alguma coisa num sentido determinado; vogas, aptidões, capacidades, habilidades, movimentos, orientações” (Tendência, 2024). No caso da Educação Física Escolar, são consideradas como reflexões e questionamentos dos pensadores acadêmicos, que ocorrem nos cotidianos, originando inspirações que clareiam sob a forma de abordagens ou concepções de ensino, que explicam teoricamente a prática, ou seja, o pensamento que originou o movimento (Campos, 2016).

Segundo Darido (2003), a Educação Física foi incluída na rotina escolar, em algumas partes do Brasil, com a reforma Couto Ferraz, a partir de 1851. A reforma de Rui Barbosa, em 1882, indicava a ginástica para todos, de forma compulsória, incluindo a oferta nas escolas normais, que aconteceu parcialmente, no Rio de Janeiro, e em escolas militares.

Para Darido (2003), a inclusão da Educação Física foi se nacionalizando a partir das primeiras décadas do século XX, com

SUMÁRIO

reformas educacionais estaduais, e, a partir dessa época, foram sendo estabelecidas as Fases ou Tendências de Ensino, que se modificaram, com o passar do tempo cultural, político, social e científico da humanidade.

Possivelmente essas fases ainda influem na construção e configuração, na arte e na atuação dos professores dessa fascinante área de conhecimento, muitas vezes discriminada, nos intramuros escolares.

Na Fase Higienista, até 1930, os métodos gímnicos começaram a ser evidenciados, hábitos de higiene e a saúde eram o foco deste período, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício, buscando associar a ginástica à escola (Ferreira; Sampaio, 2013). Havia a limitação de participação de pessoas com alguma deficiência ou doença na Educação Física, pois a busca era por preparar pessoas ágeis e fortes (Melo; Martinez, 2012).

Na Fase militarista, de 1930 a 1945, o aspecto físico prevalecia para incluir ou excluir os participantes, possivelmente para formar uma geração capaz de suportar o combate, a luta e para atuar na guerra. O foco era na prática pela prática, embasada nas vivências de instrução militar e na Educação Física sem respeitar as diferenças (Darido, 2003). Nesse período, era inviabilizada a participação de alunos com alguma deficiência ou doença, assim como baixa aptidão física (Melo; Martinez, 2012).

A Fase pedagógica destacou-se nos anos finais de 1940 e início dos anos 1960. Buscava-se a educação integral, inserindo o movimento, inicialmente em discurso, provocando mudanças gradativas nas ações e atitudes da área (Ferreira; Sampaio, 2013).

A mudança do padrão biológico para sociocultural, teoricamente, visava ao desenvolvimento infantil e a participação de pessoas com deficiência, mas na prática não aconteceu, pois se deu a manutenção dos modelos anteriores (Melo; Martinez, 2012).

SUMÁRIO

A Fase esportivista, a partir do golpe militar de 1964, provocou, para a manutenção do regime, uma busca pela influência do esporte no campo educacional, como suporte ideológico para a promoção do país pelos resultados nas grandes competições. O esporte na escola ocorria com a busca e valorização dos indivíduos mais capazes, direcionado ao rendimento, e com o professor centralizando os procedimentos de ensino e os valores a serem assimilados pelos alunos (Darido, 2003).

Nas últimas décadas do século XX, surgiram novos movimentos culturais, sociais, políticos e científicos, que possibilitaram o aparecimento de outras maneiras do desenvolvimento da Educação Física Escolar, com afetividade, lazer e qualidade de vida, uma inclinação mais popular que passou a ser mais disseminada a partir de 1985 (Ferreira; Sampaio, 2013). Como consequência de um período de renovação, explodem as abordagens de ensino, que direcionam o professor que se qualifica para um papel de orientador, facilitador e mobilizador, centralizando o processo de ensino-aprendizagem em outro ator, o aluno.

ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo abordagem, assim como o termo concepção e até o termo tendência, confunde-se dentro dos conhecimentos desenvolvidos pelos pesquisadores da área de Educação Física Escolar. A abordagem e concepção de ensino parecem servir a uma mesma definição, conceito ou ideia na Educação Física Escolar (Campos, 2016). Nesta pesquisa, trabalharemos com o termo “abordagem de ensino”, buscando facilitar o desenvolvimento das ideias, e uma possível melhor compreensão dos leitores.

As abordagens de ensino são distintas formas de analisar e executar o processo de ensino-aprendizagem, que emergem para transformar o processo de aprendizagem em algo mais funcional e

SUMÁRIO

efetivo, de variadas maneiras, o que esmiuça a maneira de alcançar o ensino na atividade docente (Campos, 2016).

As abordagens de ensino da Educação Física Escolar podem ser consideradas movimentos solidários para renovar a teoria e a prática, buscando estruturar a área de conhecimento, podendo evidenciar os conteúdos das situações políticas e históricas, os modelos pedagógicos, a organização e a disposição da Educação Física na atmosfera escolar, nas variadas texturas e tempos históricos (Darido, 2003).

Abordagem Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista apresenta um caminho mais endereçado para a faixa de 4 a 14 anos, na tentativa de melhor fundamentar o desenvolver e aprender na Educação Física Escolar, tendo o movimento como meio e fim, dentro de um crescimento natural – físico, afetivo social, cognitivo e fisiológico (Tani, 1988). O desenvolvimento das habilidades motoras básicas, locomotoras, como andar, de manipulação, como arremessar, e de estabilização, como um giro, possibilita ajustes aos percalços do dia a dia (Sampaio, 2013), já as específicas estão relacionadas aos esportes, jogos, dança e até atividades industriais.

A abordagem não objetiva resolver todos os problemas através da Educação Física, mas, sim, a aprendizagem das habilidades motoras (Darido, 2003), que se modificam com o passar dos anos, sendo o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora conhecimentos de grande significado associado aos seres humanos e a Educação Física.

O comportamento motor do aluno pode ser desenvolvido ampliando a complexidade ou a variação dos movimentos, com possíveis vivências adequadas ao momento motor, a idade, a fim de que

SUMÁRIO

a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada (Darido, 2003), sendo mais difundidos os conteúdos adaptados às faixas etárias, a partir desta abordagem.

Na taxionomia do desenvolvimento motor, por Gallahue (1982) e Manoel (1994), foi estabelecida uma sucessão determinada fundamentada: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados (Darido, 2003). Nessa perspectiva o erro é fundamental e faz parte do processo de crescimento das habilidades, para o desenvolver das etapas, na sequência das mais simples para as mais complexas, ligando a idade ao desenvolvimento motor, com a criança, a partir de uma determinada fase, apresentando semelhanças com movimentos adultos.

Essa abordagem é identificada como teórica, sem práticas propostas (Campos, 2016), pouco valorizando o contexto sociocultural, diferente da abordagem sociocultural de Vygotsky, em que o meio cultural e as relações são valorizadas (Darido, 2003), pois parte do roteiro de maturação do organismo é individual, passando pelas influências sociais.

Abordagem Construtivista

A abordagem adentrou a escola, aparecendo nas falas de toda Educação Básica, contrária às fases anteriores, surgindo como alternativa (Darido, 2003) e valorizando a cultura e a vivência do aluno, que aprende na interação com os fenômenos que o cercam. O ensino acontece mobilizado pelo professor, por conhecimentos construídos ao longo da história, com o aluno criando meios para conquistá-los (Campos, 2016), assimilando, acomodando e reorganizando.

SUMÁRIO

Segundo Darido (2003), apesar da possibilidade de incorporar a uma proposta maior da Educação Física, nos anos iniciais da Educação Básica, esta proposta despreza a especificidade da área, promovendo conteúdo com pouca ou sem relação prática, mas como um meio, um caminho para alcançar o desenvolvimento cognitivo, em que o movimento atuaria como instrumento para facilitar a aprendizagem desse aspecto.

A preocupação com o desenvolvimento motor e humano (Freire, 1989) faz aparecer uma série de situações congruentes, atividades adequadas, em definidas faixas etárias, privilegiando o jogo como conteúdo, deixando a criança aprender num clima ameno e prazeroso (Darido, 2003), valorizando, também, a autoavaliação.

A abordagem foi renomeada para socioconstrutivista, como apresentam em seus trabalhos Mattos e Neira (1999; 2000) e Neira (2003), foi perfeitamente ajustada ao ensino da Educação Física Escolar, com fundamentos consistentes e coerentes, dialogando com os pensamentos acadêmicos da Educação e da Educação Física Escolar (Campos, 2016).

Abordagem Crítico-superadora

A proposta crítico-superadora tem o marxismo e neomarxismo como base, apoiada na justiça social, apresentando questões como poder, contestação, interesse e esforço (Darido, 2003). Caracterizada de forma específica, surge da insatisfação dos professores que não tinham a Educação Física em suas mãos, pois nem contemplava plenamente a Escola. Ganha uma face mais educacional a partir dessa abordagem, mais abrangente e crítica (Campos, 2016), podendo até decifrar, explicar e julgar as circunstâncias pelas perspectivas de que as faz (Darido, 2003).

SUMÁRIO

Essa abordagem foi considerada teleológica e ética, direcionando-se de acordo à classe social que reflete e representa. Também foi identificada como adequada ao projeto político pedagógico por propostas de intervenção e reflexão (Darido, 2003).

Nesse bojo, a cultura corporal é o conhecimento cultivado em Educação Física, tematizada pelo jogo, ginástica, esporte e capoeira, e os seus seguidores consideram a contemporaneidade, a relevância social para despertar os aspectos sociais e cognitivos dos alunos (Darido, 2003), para que possam confrontar o senso comum com o conhecimento científico e amplificar o seu cabedal do saber.

A abordagem crítico-superadora, caracterizada como tendência histórico-crítica, foi fundamentada pelo clássico Coletivo de Autores, de grande relevância na Educação Física Escolar nacional, aparecendo como referencial teórico (Campos, 2016). No entanto, esta obra foi criticada por ter sido analisada como política partidária e radical, e até dificultar a prática da área (Darido, 2003).

Abordagem Sistêmica ou Sociológica

O meio e o fim da Educação Física Escolar, para esta abordagem, são o corpo e o movimento, integrando e adentrando o aluno na cultura corporal, um cidadão que produziria, reproduziria e transformaria a ginástica, a dança, o esporte e o jogo (Betti, 1991).

O papel sociológico da Educação Física Escolar, da possibilidade de influir na formação, conservação ou transformação da realidade social do educando, é ponto importante desta abordagem (Campos, 2016), reconhecendo o esporte como instrumento adequado aos preceitos pedagógicos, como tema de mudança deste aluno. Os princípios fundamentais desta abordagem são a não-exclusão e diversidade (Betti, 1991), em que nenhuma atividade pode

SUMÁRIO

ser excludente, e a diferenciação, sem privilégios, com a vivência de atividades diversas, conteúdos variados, aprendizagem que, associada ao lazer, pode oportunizar a cidadania (Darido, 2003).

A publicação de 1991, o livro *Educação Física e Sociedade*, apresenta as considerações iniciais da abordagem na Educação Física (Darido, 2003).

Abordagem Crítico-emancipatória

Nas últimas décadas do século XX, foram desenvolvidas abordagens, a partir de discussões, que tentavam abdicar dos modelos praticados na Educação Física Escolar, quase que exclusivamente na aptidão física e no esporte. Trilhando a emancipação, essas abordagens utilizavam a linguagem (Darido, 2003) como fundamental importância na comunicação, expressão, participação e na ação do conhecimento, da cultura e entendimentos do mundo social.

Na abordagem crítico-emancipatória, o professor transcende seus limites, junto ao aluno, nas orientações didáticas, ensinando com transparência de limites (Kunz, 2004). O educando descobre, pela própria experiência manipulativa, maneiras positivas nos jogos e movimentos. Pela representação cênica, o experienciado questiona sobre as aprendizagens e descobertas, para compreender o aspecto cultural do processo. Nessa perspectiva, o esporte deve ser praticado e estudado, não bastando o ensino de técnicas e táticas, possibilitando a capacitação (Darido, 2003).

Na abordagem é sugerida a constituição de ensino pelas categorias: trabalho, interação e linguagem, que deve conduzir ao desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa, visando qualificar o aluno para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas, agir de forma bem-sucedida na profissão, no tempo livre e no esporte (Kunz, 2004).

SUMÁRIO

O livro de autoria do professor Elenor Kunz, *Transformação didático-pedagógica do esporte*, é um dos principais a focar a abordagem crítico-emancipatória, as possibilidades de ensinar os esportes pela transformação didático-pedagógica, uma possível contribuição da Educação, para uma reflexão crítica e emancipatória de crianças e jovens (Darido, 2003) e estimular a capacitação dos alunos para um atuar responsável, conforme os princípios da autodeterminação e da autorreflexão, pelo diálogo aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno (Kunz, 2004).

Abordagem dos Jogos Cooperativos

Nessa abordagem ocorre a valorização da cooperação em detrimento da competição (Darido, 2003), e os alunos, provavelmente desenvolvem um senso de união, solidariedade, confiança, respeito mútuo e cooperação (Brotto, 1995).

Ancorado em estudos antropológicos, de Margaret Mead, expoente da escola culturalista norte-americana, na qual a estrutura social sinaliza se os integrantes do grupo social atuarão para cooperar ou competir, internamente (Darido, 2003). A competição é naturalizada através de um condicionamento, a partir da mídia, escola e família, fazendo as pessoas visualizarem como única e natural escolha. Brotto (1995) passou a sugerir a vivência, na Educação Física, dos jogos cooperativos, transformadores, divertidos e aceitos de forma ampla, já que, em suas análises, os jogos competitivos seriam mais seletivos e possivelmente excludentes, estimulantes do confronto, capaz de eliminar a alegria e o prazer do jogo. Ponto de discórdia, para Lovisolo, Borges e Muniz (2013), as afirmações do sentimento de multiplicação do prazer dos participantes nos competitivos prevalecem, e o marketing desportivo estabeleceu rota, entendendo haver a maximização da alegria e do prazer centralizado na competição.

SUMÁRIO

O livro *Jogos Cooperativos, Teoria e Prática* (Brown, 1995), importante referência, apresenta afirmações sobre o jogo como ponto inicial para um novo caminho de comunicação prazerosa, talvez influenciando em novas possibilidades de sociedade mais justa e solidária (Darido, 2003), possivelmente inserido no cotidiano da Educação Física Escolar.

Abordagem da Saúde Renovada

A busca pela produção de conhecimento na área biológica da Educação Física já se estabelecia na década de 1970, inicialmente em relação às capacidades físicas de atletas e, secundariamente, mesmo não focando o ambiente e a disciplina, escolares. Esse desfocar da área escolar, justificado pelo status e reconhecimento da área de performance e desempenho e pela não valorização dos aspectos biológicos, dentro da cepa de pesquisa e pedagogia escolar, só foi se modificando nos anos de 1990, quando houve uma reflexão e diálogo, dos e entre os profissionais da área da época (Darido, 2003).

A Educação Física Escolar, dentro de uma possibilidade mais biológica, buscava se distanciar da eugenia e do higienismo, mesmo mantendo proximidade com qualidade de vida e saúde, da saúde renovada, possibilitada pelo amadurecimento dos profissionais do final do século XX (Darido, 2003).

Destacaram-se Guedes e Guedes (1996), propondo que a Educação Física Escolar fosse um caminho de promoção da saúde, desde que semeada na infância e adolescência, criando hábitos saudáveis para alcançar a idade adulta, com atitudes saudáveis, visando reduzir os problemas do sedentarismo (Darido, 2003).

Outra referência, na Saúde Renovada, Nahas (1996) indicava que a Educação Física Escolar, nos últimos anos da Educação Básica, deveria objetivar o ensino dos significados básicos da atividade e

SUMÁRIO

aptidão física e saúde para todos os educandos, e fosse totalmente inclusiva (Darido, 2003).

A atividade física, como hábito saudável, ao longo da sobrevida, fundamentada na Educação Física Escolar, na prática e na teoria, em conceitos e princípios, possibilitariam o embasamento dos escolares, através desta abordagem (Ferreira; Sampaio, 2013).

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A inspiração no modelo espanhol fez com que professores e pesquisadores elaborassem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de 1994, no então Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pela Secretaria de Ensino Fundamental, publicados em 1997 e 1998, especificando a área de Educação Física (Darido, 2003). Na sequência, em 1999, os do Ensino Médio, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Brasil, 1999).

Os documentos publicados, possivelmente, facilitaram o refletir das práticas docentes, ajudaram no desenvolvimento dos programas curriculares municipais e estaduais, interagiram com as vivências e estimularam as alterações pedagógicas e na construção de educativos esquemas. Na Educação Física, então 3º e 4º ciclos, hoje 6º ao 9º ano, colaboraram na estruturação da área e de suas dimensões (Darido, 2003).

No documento da Educação Física, analisando os seus objetivos, evidenciavam-se o espaço das abordagens, assim como o entendimento dos vários benefícios da atividade física. O construtivismo foi importante dentro dos processos de aprendizagem, e a relevância que foi buscada na Educação Física, na qualidade das aulas. Através da inclusão sem discriminação, das dimensões de conteúdo, atitudinais, conceituais e procedimentais e a transversalidade dos temas se relacionavam os problemas da sociedade brasileira com os conteúdos

SUMÁRIO

da Educação Física, trabalhando a cidadania, sem perder o foco da cultura corporal do movimento (Darido, 2003).

Incluir e problematizar, no cotidiano da escola, as questões sociais importantes objetivava contribuir na formação, reflexão e aprendizagem dos cidadãos, pedagogicamente cuidadas, como requisitos necessários, mas que não bastam para a Educação e para a Educação Física (Darido, 2003). Os Quadros 1 e 2 apresentam algumas características das abordagens que foram apresentadas.

Quadro 1 - Características das Abordagens Pedagógicas

Abordagem	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-superadora	Sociológica
Temática Principal	Habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor	Cultura Popular, jogo e lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, motivos, atitudes e comportamento
Livro	Educação Física Escolar, uma abordagem desenvolvimentista	Educação de corpo inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade
Finalidade	Adaptação	Construção de conhecimento	Transformação Social	Transformação Social
Conteúdos	Habilidades básicas, específicas, jogo, esporte e dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico e jogo de regras	Conhecimento sobre jogo, esporte e ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança e ginástica
Metodologia	Equifinalidade, variabilidade e solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solução de problemas	Tematização	Equifinalidade, não exclusão
Autores principais	Tani, G, Manoel, E. J.	João Batista Freire	Soares, C. Taffarel, C. Bracht, V.	Betti, M.

Fonte: adaptado de Darido (2003) e Campos (2016).

SUMÁRIO

Quadro 2 - Continuação do Quadro 1

Crítico-Emancipatória	Jogos Cooperativos	Saúde Renovada	PCNs
Habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor	Incorporação de novos valores	Estilo de vida ativo	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas
Transformação Didático Pedagógica do Esporte	Se o importante é competir, o fundamental é cooperar	Vários	PCNs, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)
Reflexão dos alunos, crítica e emancipatória	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
Esporte, Conhecimento e Transcendência de limites	Jogos cooperativos	Conhecimento, exercícios físicos	Vivência do jogo, esporte, dança e ginástica
Elenor Kunz	Fábio Brotto	Nahas, Guedes	Jabu, M. Costa, C.

Fonte: adaptado de Darido (2003) e Campos (2016).

METODOLOGIAS DE ENSINO

A definição de "metodologia" dá-se como "a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade, ou ainda o modo de dar uma aula seguindo determinados princípios e organização, método de ensinar" (Metodologia, 2024).

As Metodologias de ensino, ou métodos de ensino, são processos, técnicas, condutas, recursos e procedimentos empregados pelo professor, de maneira perspicaz, com agudeza, coesão e capacidade, possibilitando a aprendizagem ao aluno, com possível ganho

SUMÁRIO

de conhecimento, mudança de atitude e postura (Medeiros, 1991). São maneiras ou formas de aprendizagem do que pode ser ensinado, em especial, da Educação Física, partindo da cultura corporal e da expressão corporal como linguagem social (Soares *et al.*, 1992).

Segundo Bayer (1994), as metodologias de ensino dos esportes podem ser apresentadas de duas maneiras, tradicionais ou contemporâneas. As tradicionais decompõem os elementos que constituem os esportes, podendo permitir que a recorrência e o arquivar moldem crianças e jovens a um padrão aplicado aos mais maduros. As contemporâneas ou ativas consideram os interesses das crianças e jovens, partindo de vivências, idealização, pensamento e raciocínio que permitam o adquirir de um conhecimento ajustado às circunstâncias originadas aleatoriamente.

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO

Método Parcial

O Método parcial, ou exercícios por partes, métodos parciais, métodos analíticos, de desdobramento ou analítico-sintético (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984), é aquele que parte de elementos especiais dos jogos esportivos, técnica ou tática, vai aproximando gradativamente os elos, para formar uma corrente lógica do esporte. Para Casagrande (2012), o método é resultado da teoria associacionista, endossando que as questões motoras podem ser solucionadas por meio da divisão da técnica do esporte.

Segundo Xavier (1986), no método parcial, o ensino é desenvolvido em partes, fundamentado no fracionamento das atividades. Ao se conseguir um domínio satisfatório os fragmentos, deverão ser aglutinados e efetuados de forma inteira.

SUMÁRIO

Casagrande (2012) informa que o método parcial trabalha no ensino por partes do jogo, desenvolvendo fundamentos e habilidades motoras, fases do jogo, aglutinando o todo ao final da aprendizagem do esporte, um processo em que o movimento é fracionado, o exercício é dividido e ensinado em partes, em uma sequência lógica, utilizado em manobras ensaiadas.

Ao concretizar o processo de aprendizagem do jogo, a repetição de séries de exercícios dirigidos ao domínio das técnicas é empregada, considerando como elementos básicos à prática do jogo e à obtenção do êxito na ação. Por conta de sua complexidade e obstáculos de aprendizagem da técnica perfeita, facetas do jogo devem ser aperfeiçoadas de forma distinta (Greco; Benda, 1998).

As vantagens na utilização deste método: o treino de habilidades motoras corretas dos elementos da técnica de jogo e a correção quase que automática de um gesto errado do aluno podem possibilitar ao professor trabalhar por estágios, quase individualizando o processo de ensino (Costa, 2003).

O método parcial, pela fácil configuração, implementação e execução dos movimentos, continua em uso, principalmente, nos mais complexos esportes (Vanderlei Filho, 2018). O método pode ser desenvolvido em habilidades e destrezas, por conta das dificuldades do aprendiz ou pelo nível de complicação (Casagrande, 2012). Baseado no ensinar dos fundamentos do esporte de forma fragmentada e recorrente, apurando a destreza do aprendiz, permitindo o desenvolver de suas habilidades, alcançando os objetivos desejados.

O saber procedimental é o ponto central do método analítico, no particionamento das modalidades esportivas (Testa Júnior, 2021), nos aspectos técnicos, no desenvolvimento dos fundamentos e na divisão e aplicação dos sistemas táticos. No entanto, ao desenvolver

SUMÁRIO

as habilidades motoras, o método parcial pode não criar situações do jogo, minimizando a transferência do aprendizado para o embate em campo (Costa, 2003).

Método Global

O Método global parte da totalidade do movimento para aprender jogando, para chegar ao jogo formal a partir dos jogos pré-desportivos, aumentando as dificuldades dos alunos, paulatinamente (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984).

O jogo se desenvolve e é aprendido através do jogo, e se caracteriza pelo aprender jogando, com jogos pré-desportivos e mini-jogos, até o jogo formal, em que as regras são modificadas, adaptadas, possibilitando, talvez, uma maior facilidade de assimilação, para, na sua continuidade, aplicar as regras oficiais (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984).

Ao atender aos anseios dos alunos, por estarem jogando, parece ser o método mais eficiente, mobilizando-os, em comparação ao parcial, talvez facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Greco, 1998).

O método global pode passar a ser mais usado, conforme emergem o pensamento tático, a inventividade e a inovação dos alunos e a solução de problemas, através da tomada de decisão durante uma partida (Lopez, 2002). Para facilitar a compreensão dos alunos, em ações ofensivas e defensivas, apresentam-se o arcabouço do esporte, o jogo desportivo e a competição, permitindo a preparação através das experiências nos treinos (Lopez, 2002).

No método global, é fundamental que a forma prévia dos jogos não seja mais complexa do que o jogo formal, importando identificar, em cada disputa ou formas jogadas, o foco central, mostrando que

SUMÁRIO

seus alicerces estão presentes na metodologia, em que é destacada a importância da forma e da organização do jogo apresentada aos alunos, fazendo a interligação do todo. São experienciadas técnica e tática de forma mais clara, em situações de disputa (Greco, 1998).

A possível presença de uma maior motivação, por conta de ações de jogo predominante, parece ser uma vantagem do global sobre o parcial. Porém as correções e sugestões do professor, ao final da atividade, podem representar uma ineficácia no processo (Greco, 1998).

A adequação e utilização da faixa etária dos alunos, nos últimos anos da Educação Básica, parece ser a mais aplicável. Nessa faixa etária se aprende um maior número de fundamentos dos jogos, visualiza-se componentes como meios para o fim, não sendo o jogo apenas a execução da técnica, mas como e quando usá-la, especificamente (Greco, 1998).

A busca, no método global, pela proximidade entre ações de aula e as ações de jogo deve considerar alguns princípios: o jogo deve ser compartilhado em poucas partes, a divisão dos jogos não deve abranger muitas partes e, na formatação inicial, as atividades devem ser mais fáceis que o jogo pretendido (Greco, 1998).

O aprendizado e o desenvolvimento dos alunos em pequenos grupos e jogos parecem acontecer de maneira mais imediata. Com jogos em pequenos grupos e em pequenos espaços, os alunos possivelmente aprendem de forma mais intensa (Greco, 1998).

O método global apresenta a aquisição de conhecimento voltada ao todo, ao complexo, buscando uma evolução ao modelo fragmentado de ensino, imposto pelo analítico. Lustra as modalidades esportivas como fenômeno e integral, embasando o solucionar de questões e as ações em movimentos táticos coletivos e individuais (Testa Júnior, 2017).

SUMÁRIO

Método Misto

Esse método faz a utilização dos métodos parcial e global, em conjunto, seriando e jogando, combinando o analítico e o funcional, equilibrando uma possível utilização dos processos anteriores do jogo e o fracionamento das partes do esporte como uma síntese dos métodos anteriores (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984).

Aplica-se a técnica separada para que se alcance um patamar e daí o jogo acontecer de forma completa. Inicialmente, dá-se a execução do gesto como um todo, na sequência, o particionamento do gesto, para que aconteçam as correções dos movimentos, retornando ao jogo (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984).

As vantagens oferecidas pelo método misto estão em aliar o avanço célere técnico à produção do jogo formal, mas não há um eficiente preparo particular de ocasiões de jogo, comum nos esportes coletivos, nem atende completamente à variabilidade dos jogos esportivos coletivos (Silva, 2018).

O desmembramento do trabalho técnico e tático é acontecimento comum no cotidiano da Educação Física (EF), em que se desenvolve o trabalho técnico, através dos aspectos analíticos do método para, em seguida, ensinar os aspectos táticos dos jogos esportivos coletivos (JECs) – em que se utilizam os aspectos globais do método (Silva, 2018).

O método misto faz a junção entre o método global e o método parcial (Vanderlei Filho, 2018), aplicando-se a técnica apartada para ampliação do domínio e, na sequência, com algum controle, efetuar a prática formal do jogo (Romão; Barbosa; Moreira, 2017).

Quando o aluno executa o gesto técnico com alguma destreza, possibilita alguma vivência de disputa, podendo acontecer um novo trabalho do fundamento para que haja evolução e aprimoramento com nova aplicação do jogo (Casagrande, 2012).

No método misto, a parte global é utilizada para conhecimento e execução do ambiente do jogo, e o parcial, para fracionamento e aprimoramento técnico, com progressão do nível, uma vivência mais completa, na qual o aprendizado acontece por partes até o ideal da técnica trabalhada e aplicação mais completa na disputa do jogo (Casagrande, 2012).

MÉTODOS CONTEMPORÂNEOS DE ENSINO

Iniciação Esportiva Universal (IEU)

A metodologia IEU busca um entendimento do esporte, dentro de um panorama social, político e cultural, visando formar e informar ao aluno o significado do conhecimento e experiência esportiva, distinguindo circunstâncias para que ele tenha uma atuação efetiva e consciente (Greco, 1998).

A metodologia IEU não mira a performance de alto nível nem de alto rendimento, censura o prematuro especializar, valorizando o desenvolvimento extenso e o aprender fortuito, além da intensa ligação com a percepção do jogo coletivo e de atitudes conscientes (Greco, 1998).

Greco (1998) define o processo de ensino da metodologia IEU pelo foco no desenvolvimento das capacidades táticas em conjunto com as capacidades coordenativas, técnicas, físicas, sociais e psicológicas.

Kröger e Roth (2005), focados na IEU, em oposição aos métodos tradicionais, afirmaram no livro *Escola da Bola*, desaprovando a especialização precoce dos pequenos, afirmando que estes são generalistas, propondo semear a melhor iniciação de variados esportes, de longo desenvolvimento e variação dos movimentos.

SUMÁRIO

Kröger e Roth (2005) apresentam pilares básicos para a metodologia IEU associada à escola de bola, que são: aprender a jogar, nos jogos orientados para a situação, melhora da coordenação com bola, na orientação para as capacidades coordenativas, e a melhora das atividades básicas de domínio com bola, orientando habilidades.

Segundo Vanderlei Filho (2018), a Iniciação Esportiva Universal busca o desenvolvimento da aprendizagem tática e motora dos alunos de maneira paralela. Romão, Barbosa e Moreira (2017) indicam que a IEU pode possibilitar a crianças e adolescentes o entendimento do esporte, de maneira casual, apoiados no revigorar dos jogos de rua, relacionados com as modalidades desenvolvidas em atividades com ou sem bola.

Para Casagrande (2012), na IEU, enfatizando a ludicidade, crianças e adolescentes devem brincar e jogar em variados ambientes, como nas ruas, praças e espaços livres. Os jogos nesses ambientes são raríssimos no cotidiano atual.

Na metodologia IEU, a aprendizagem se dá forma incidental e intencional, através de jogos populares, o movimento é construído de forma incidental. Após a construção do movimento, tem-se o propósito de aprender na continuidade, aprender jogando (Vanderlei Filho, 2018).

A Iniciação Esportiva Universal tem como objetivo desenvolver de forma correspondente os processos de aprendizagem motor e tático, realizando atividades associadas ao nível psicomotor, biológico e de amadurecimento dos alunos, buscando a inclusão e motivação. Essa proposta metodológica considera importante o conhecimento tático declarativo, o que fazer, e o conhecimento tático processual, como fazer (Caldas *et al.*, 2011).

A Iniciação Esportiva Universal se dá através de alguns princípios fundamentais: capacidades coordenativas, habilidades, jogos situacionais (para desenvolvimento das capacidades táticas),

SUMÁRIO

método cognitivo situacional e jogos para desenvolvimento da inteligência tática (Romão; Barbosa; Moreira, 2017).

Capacidades coordenativas significam a apresentação de habilidades que podem ser realizadas com ou sem bola de forma parecida com o que acontece no jogo formal. Habilidades são movimentos realizados de forma contínua para resolução de possíveis problemas que ocorrem nos jogos esportivos coletivos. Jogos situacionais ocorrem para realização de tarefas táticas, como procurar enviar a bola nos espaços vazios, posicionar-se para fazer uma recepção da bola etc. Método cognitivo situacional faz a utilização de situações reais de jogo utilizando um, dois ou até três elementos didáticos, cria situações de oposição aumentando o nível de complexidade de forma gradativa com igualdade e superioridade numérica (Romão; Barbosa; Moreira, 2017).

TGFU (Teaching Games For Understanding)/JPC (Jogos para Compreensão)

A metodologia de ensino dos esportes de Jogos para Compreensão (JPC) – *Teaching Games for Understanding* (TGfU) – foi idealizada por Rod Thorpe e David Bunker, na Universidade inglesa de Loughborough (Bunker; Thorpe, 1982).

A metodologia de ensino dos esportes JPC foi concebida como resposta à metodologia tradicional e o excessivo uso do ensino das técnicas, em que o desenvolvimento do jogo está distante e fora do contexto (Graça; Mesquita, 2013). Aos alunos são oferecidas questões fundamentais do quê e quando deve ser feito, focos iniciais dos JPC, não reduzindo as suas ações ao como. Ocorre a valorização do jogo, seu encadeamento e a significação de atos, explicando a conformação e o ensejo, precedendo a técnica.

O JPC tem sua maneira focada no aluno e no jogo, recomendando como direcionamento a apreensão tática e a maneira de entrega. Visa os objetivos do jogo, possibilitando ao aluno a

SUMÁRIO

interpretação das circunstâncias de forma perspicaz. Não há impedimento ao aluno, mas, sim, uma atuação dentro de suas percepções e propósitos (Graça; Mesquita, 2013).

Graça e Mesquita (2013) apresentam as fases de uma série da metodologia dos jogos para compreensão: 1ª- nível de jogo x alunos, acertando a maneira de jogo com a faixa etária e a vivência dos alunos; 2ª- apreciação, em que as regras do jogo e possíveis adaptações são apresentadas aos alunos, sua lógica e funcionamento ; 3ª- consciência tática, enfatizando a mais simples, assimilando as rotinas de estratégias; 4ª- o que e como fazer, a solução dos problemas, entendendo a adequação e utilização da técnica nos momentos do jogo; 5ª- aptidões do jogo, mirando o domínio e eficiência técnica; e 6ª- desempenho, conexão dos elementos na prática do jogo, tática e tecnicamente, visando à melhor atuação.

O incremento de artifícios técnicos sofisticados e cognitivos, evolutivamente, é posto em novas provocações, da complexidade do jogo até a sua total formalidade. Mesmo que não atingida, exaltam-se os processos de aprendizagens dos alunos. Segundo Graça e Mesquita (2013), as questões de tática, a partir dos anos de 1990, tornaram-se comuns na bibliografia associada ao ensino da Educação Física e esportes, a partir da subida do construtivismo e cognitivismo, mirando a edificação do saber, a transformação do conhecimento e o assumir decisões.

Para Aburachid *et al.* (2019), no apoio aos artifícios de transmissão de vivências, na Metodologia dos JPC, quanto a utilização da cancha, modelos de deliberação e maneiras de participação dos alunos, estimulando a noção e o reconhecimento geral das modalidades esportivas, pode ser empregada na EF, nos últimos anos da Educação Básica.

Costa *et al.* (2010) afirmam que, na condução das aprendizagens, o aluno é influente, valorizando a apreensão, a captação do jogo e a resolução adotada. No momento dos jogos, ainda mais

SUMÁRIO

nos reduzidos, acontece maior assimilação e, fundamentalmente, a metodologia JPC apresenta o ensino através da solução de problemas táticos, dentro do jogo formal, com ênfase nos processos cognitivos antes de partir para a técnica e desempenho motor. Para Morales e Greco (2007), nesse modelo de ensino, o jogo deixa de ser apenas um lugar em que são aplicados fundamentos técnicos, passando para um lugar em que os alunos serão responsáveis por sua própria aprendizagem, dando uma maior ênfase nos conhecimentos táticos, processual e declarativo.

A metodologia JPC possibilita que o aluno seja colocado diante de uma situação de jogo formal, mesmo reduzido, e na sequência tente solucionar os problemas da modalidade a ser praticada, verbalizando, discutindo e explicando as soluções, mas sempre sendo auxiliado pelos artifícios utilizados pelo professor, permitindo uma maior participação dos alunos, já que os exercícios dos jogos são realizados desde o primeiro contato, motivando-os pela experiência, nas peculiaridades e adaptações da prática (Costa *et al.*, 2010).

Segundo Aquino e Menezes (2022), é mister ajustar a ideia de problemas táticos ao nível de compreensão, conhecimento e vivência dos alunos e, por esses motivos, gradualmente ampliá-los. Por conta disso, passa a ser fundamental reconhecer as peculiaridades dos diversos padrões de performance.

O padrão básico da obsessão pela bola com domínio parco da técnica e elementar compreensão do jogo é centrado na pelota, com muita falação e foco no centro, com posições e funções desordenadas. Verifica-se a baixa produção coletiva, jogo anarquizado e excesso de individualismo (Aquino; Menezes, 2022).

O padrão elementar de iniciação do jogo é ainda pouco espontâneo, por conta dos erros, mas com maior preenchimento dos espaços pelos jogadores e suas funções, não só no entorno da bola, mas com foco e jogo descentralizado e periférico (Aquino; Menezes, 2022).

SUMÁRIO

O padrão intermediário ocorre com ampliação da organização posicional, controle das diversas competências técnicas, aumento da sequência coletiva e individual, provavelmente pelo aumento da noção de jogo, já estruturado. Há transmissão gestual e domínio do corpo em movimento, mas ainda com equívocos de análises no jogo (Aquino; Menezes, 2022).

O padrão de especialização ocorre com aprimoramento da execução coletiva, fluência técnica e coordenação tática, possibilita um jogo organizado e ações espontâneas, funções e atuações naturalmente executadas, domínio total do corpo, movimentos e comunicação no jogo (Aquino; Menezes, 2022).

Vanderlei Filho (2018) afirma que, nos JPC, o professor tem função capital na apresentação de exercícios e atividades e na saga dos alunos, no encontro das mais variadas soluções e respostas das práticas. Com o passar do tempo e vivência, pode-se ampliar de forma gradativa o nível de dificuldade das tarefas, possibilitando um maior entendimento do jogo.

Para Vanderlei Filho (2018), aparecerão, em função da tática, os fundamentos e técnicas dos alunos, inseridos na conjuntura do jogo, e as rotinas das aulas passarão a ser mais ativas, modificadas e animadas.

Na colocação de Vanderlei Filho (2018), é de grande importância na metodologia JPC entender o jogo, pois essa pode possibilitar ao aluno a interpretação da atmosfera do esporte para superar as dificuldades e alcançar as soluções possíveis.

Jogos Esportivos Coletivos

Para Caldas *et al.* (2011), a metodologia dos jogos esportivos coletivos (JEC) possui forma semelhante aos jogos para compreensão (JPC), em que o jogo tem mais significado para os alunos envolvidos na aprendizagem, fazendo uso dos exercícios táticos,

SUMÁRIO

em princípio, estimulando a evolução dentro da vivência esportiva. Em sintonia, Vanderlei Filho (2018) propõe levar em consideração, na escolha do jogo, sua complexidade, que deverá ser aumentada aos poucos, conforme a evolução dos alunos, e o professor poderá criar circunstâncias com diferenciação numérica. Lovatto *et al.* (2007) informam que ao serem desenvolvidos de forma inteligível, através da metodologia JEC, pode ser ofertado aos alunos um melhor aproveitamento para a cooperação e raciocínio, além da prática da individualidade e as particularidades da modalidade vivenciada.

Caldas *et al.* (2011) avisam que, para concretizar o processo de aprendizagem, é mister que haja o jogo, já que por meio desse importante artifício efetivamente se ajusta o ensino, permitindo aparecerem, através dessa metodologia, em virtude da tática, os elementos técnicos. Vanderlei Filho (2018) afirma que a metodologia possibilita aos alunos uma influência mútua com os companheiros a partir das questões inerentes à modalidade vivenciada, ajustadas ao nível de prática.

Método Situacional

O método situacional pode ser definido como ativo, pois sempre busca por situações reais de jogo, ações que, de fato, acontecem no âmbito de jogo formal e que têm o objetivo de fazer com que haja uma rápida resposta técnica para resolver determinado problema de forma mais eficaz. Assim, dá-se uma ênfase maior na criatividade e inteligência dos alunos, mesmo que em certos momentos da aula ou do treino o professor perca um pouco o controle por propor atividades que despertem a imaginação dos alunos (Dallegrave; Berno; Folle, 2017).

O edificar do saber técnico-tático do aprendiz-aluno-praticante é ao que visa o método situacional, mirando diretamente o seu entendimento tático, provavelmente decomposto pelos conteúdos cognitivos, conhecimento tático processual e conhecimento tático declarativo (Pinho *et al.*, 2010).

SUMÁRIO

O método situacional parte da premissa de desenvolver a capacidade tática dos alunos, como devem se portar em situações de ataque ou defesa, sem dar tanta importância às habilidades técnicas dos alunos, focando os processos cognitivos, como tomadas de decisão para resolução de problemas adversos, que estão diretamente ligadas ao jogo formal (Dallegrave; Berno; Folle, 2017).

O conhecimento tático processual está relacionado à capacidade do aluno de “como fazer e quando fazer” nos jogos esportivos coletivos. O conhecimento declarativo está relacionado à capacidade de o aluno “saber o que fazer” em determinada situação de jogo, seja em posições ou situações de ataque ou defesa (Pinho *et al.*, 2010).

Ensinar os esportes coletivos partindo do método situacional faz com que os alunos possam realizar um trabalho com certo grau de complexidade, aproximando-se de situações de jogo formal, podendo executar ações em diversas formas de igualdade, inferioridade e superioridade numérica (Dallegrave; Berno; Folle, 2017).

Segundo Greco (1998), o método situacional busca o incremento técnico-tático dos aprendizes, e está organizado em quatro estações/momentos: inicial, os grupos de atividades destacando ações técnicas; posicional, as ações técnicas dentro das áreas da prática de jogo; situacional, em que são gerados mecanismos estratégicos de atividades situacionais, valorizando o procedimento de resolução de tomada de decisão, considerando a compreensão do jogo; e o Jogo Motriz, que objetiva o situacional, mas com pontuação, similar ao esporte formal.

METODOLOGIAS DE ENSINO DO VOLEIBOL

O voleibol, esporte coletivo comum nas aulas da EF, atualmente é uma das modalidades mais populares no Brasil. Esse esporte foi inventado por William George Morgan, em 9 de fevereiro de 1895,

SUMÁRIO

na Associação Cristã de Moços (ACM), em Holyoke, Massachussets, nos Estados Unidos (Oliveira, 2014).

Criado como alternativa ao basquete, influenciado pelo tênis, por necessidade de uma modalidade sem contato físico, diminuindo os perigos de lesão, inicialmente foi chamado de *mintonette*. Passou a ser voleibol (volleyball) em 1896, por sugestão do Dr. Halstead, em um congresso de diretores da ACM. A partir de então, ganhou notoriedade, espalhando-se de forma imediata pelas outras unidades da associação (Bizzochi, 2004).

Quando foi criado o voleibol, a quadra tinha 15,35 m de comprimento e 7,625 m de largura, a rede possuía 0,61 m de largura por 8,235 m de comprimento, e altura de 1,98 m. O número de participantes tinha que ser o mesmo em ambos os lados da quadra, sem um limite padrão. O rodízio era feito para que todos passassem pela zona de saque, sendo o fundamento executado com um dos pés sobre a linha de fundo. Era permitido o duplo toque na bola a um mesmo jogador. A bola tinha circunferência de 67,5 cm e peso variando entre 255 e 340 gramas, feita de uma câmara de borracha, de couro ou lona (CBV, 2023).

Em 1918, o número de jogadores passou a ser de seis participantes em cada lado da quadra. A partir de 1947, a quadra de voleibol passou a medir 18 m de comprimento e 9 m de largura. Em 1955 a altura da rede foi estabelecida em 2,43 m para o masculino e 2,24 m para o feminino (Matias; Greco, 2012).

A internacionalização da modalidade, saindo do país de origem, ocorreu por conta da expansão da ACM para outras partes do mundo e pela prática pelos soldados americanos durante a 1ª Guerra Mundial (Baacke, 1978).

No Brasil, a primeira aparição do voleibol aconteceu em 1911, na ACM de Recife, Pernambuco. Esse registro de competição marca

SUMÁRIO

o início de uma trajetória ao longo de mais de um século de crescimento, popularização e sucesso do esporte no país (CBV, 2023).

Fundamentos da modalidade

As habilidades motoras específicas do voleibol, os fundamentos da modalidade, são o saque, toque, manchete, levantamento, corte e bloqueio, um bolo de técnicas de difícil execução, exigindo do aluno domínio na realização de todas (Rocha, 2009).

O entendimento, por parte do professor, da efetivação da técnica dos movimentos característicos permite o desenvolver dos fundamentos de maneira ordenada e gradual (Neto, 2018), cientificamente apoiado conforme as necessidades (Bojikian, 2012).

SAQUE

O saque é a ação de botar a bola em jogo a partir da zona correspondente, enviando-a para a quadra adversária por sobre a rede. Pode ser classificado de acordo com o golpear, como por baixo, tipo tênis e balanceado (Alves, 2024).

TOQUE/MANCHETE - PASSE/DEFESA

O passe é a ação de receber e amortecer o saque, direcionando para a região próxima à rede, entre as posições 2 e 3. Pode ser feito usando o toque ou a manchete.

O toque é, normalmente, o primeiro fundamento desenvolvido. Deve ser feito na altura da cabeça ou acima dela (Frohner, 1983). Posiciona-se o corpo e a cabeça sob a bola, tronco reto, ombros, cotovelos, quadris e joelhos flexionados, os pés e pernas afastados na largura dos ombros, mãos conchavadas com polegares e indicadores formando um triângulo. Essas são as posições recomendadas na preparação do movimento. O corpo funciona como uma mola,

SUMÁRIO

tronco ligeiramente inclinado para frente, estendendo os pés, joelhos e cotovelos na execução a partir do contato com a bola (Frohner, 1983; Bizzochi, 2004).

No caso da manchete baixa, ofensiva, inicia-se de uma posição de expectativa, com os pés afastados numa distância semelhante aos ombros, um ligeiramente à frente do outro, e joelhos e tronco semiflexionados. Na preparação, o corpo deve estar atrás da bola. Realiza-se a flexão dos ombros de mais ou menos 45°, extensão dos cotovelos, aproximando-se os antebraços, expondo a face interna, juntando as duas mãos. As pernas se afastam lateralmente um pouco mais, buscando equilíbrio no contato com a bola no terço médio do antebraço, situado na altura da cintura do executante, flexionam-se os ombros até aproximadamente 90°, direcionando a bola para a área desejada (Carnaval, 2000).

O fundamento manchete apresenta variações de acordo com a trajetória e velocidade da bola, podendo ser ofensiva ou defensiva, baixa ou invertida.

A grande variação do movimento da bola, por conta de sua trajetória e velocidade, algumas vezes impede que os fundamentos do passe, toque e manchete sejam realizados de forma adequada, possibilitando que o contato aconteça ao lado do corpo, mais baixa ou mais alta (Alves, 2024).

LEVANTAMENTO

O levantamento, em geral, é ação que acontece após o passe ou defesa, e que visa preparar a bola para o atacante com altura e distância suficiente em relação à rede e que possibilite o melhor golpe de ataque, podendo acontecer de toque ou manchete (Frohner, 1983).

O levantamento pode ser classificado quanto à altura – alto, médio e baixo; quanto ao local na rede – na extremidade, no meio e intermediário, quanto à distância da rede – na rede ou próxima e

SUMÁRIO

no fundo ou dos 3 m; quando de toque, pode ser apoiado ou em suspensão; e em relação ao corpo do levantador, frontal, lateral ou vertical (Frohner, 1983).

CORTADA

No voleibol, o ataque é o principal fundamento para realizar o ponto e finalizar o *rally*, que é o tempo em que a bola fica em jogo após o saque. É a ação que possui maior ofensividade dentro do jogo de vôlei e pode ser realizada de diversas posições e com vários jogadores que estão em quadra, com exceção do líbero, que não pode atacar (Bojikian, 2012). Corresponde ao salto seguido de um golpe forte e rápido, para que a bola vá direto para o chão do campo adversário: esse é o principal fundamento de ataque, exigindo domínio, força, velocidade e precisão. O cortador deverá considerar seu repertório técnico de acordo com a qualidade do levantamento, a área coberta pelo bloqueio, armação de defesa adversária, seu estado psíquico, a situação do jogo e do set (Neto, 2018).

A cortada, no voleibol, corresponde a uma ação de ataque que, executada de forma correta, proporciona um desempenho positivo à equipe. A cortada pode ser considerada um padrão complexo de movimento, devido à necessidade da utilização de movimentos altamente integrados e coordenados (Carnaval, 2000).

As fases da cortada, de aproximação ou deslocamento, na qual a movimentação, ritmo e número de passadas acontecem de acordo com a função e individualidade, com especial cuidado com a passada final, longa, com o pé oposto ao braço de ataque, ligeiramente à frente: 1) a fase do salto, que se inicia ao fim da anterior, em que o atacante faz um balanço com os membros superiores para ajudar no alcance e equilíbrio, estendendo quadris, joelhos e tornozelos; 2) a fase de ataque, na qual aparece o movimento de preparação, braço de equilíbrio estendido acima da cabeça, combinando a extensão e rotação do tronco, extensão horizontal do ombro e flexão

SUMÁRIO

de cotovelo acima do ombro do braço de ataque, com flexão dos joelhos; 3) o golpe na bola, com a flexão do punho, extensão do cotovelo, flexão do ombro, rotação e flexão do tronco, flexão dos quadris e extensão dos joelhos; 4) a fase de recuperação, quando acontece o amortecimento de retorno ao solo, após golpear a bola, o movimento pendular do braço de ataque continua até passar pelo tronco. No retorno ao solo, de forma suave, minimiza-se o impacto, flexionando quadris, joelhos e tornozelos (Carnaval, 2000).

BLOQUEIO

O bloqueio é um dos principais fundamentos da tática do voleibol, já que pode fazer um ponto de forma direta, assim como amortecer o ataque do adversário, possibilitando uma defesa e um *rally* (Bizzochi, 2004).

O bloqueio é uma ação defensiva que só jogadores da zona de ataque podem executar, saltando junto à rede para que o ataque do adversário não passe para o seu campo, fazendo um muro com as mãos, antebraços e braços, uma contenção. Pode ser simples, duplo ou triplo (Sanchez, 2016). O resultado da ação pode proporcionar o ponto para aquele que o executa (Carnaval, 2000).

As quatro fases do bloqueio: 1) preparatória, os pés se mantêm apoiados totalmente no solo, separados na largura do quadril, flexionam-se os joelhos em aproximadamente 90° com os tornozelos, abaixando o centro de gravidade, o tronco se mantém reto com os ombros e cotovelos flexionados a 90°, mãos pronadas e os dedos afastados; 2) a fase de impulsão, pressionando o solo com os pés, estendendo os quadris, joelhos e tornozelos; 3) a fase de sustentação do solo, o tempo de sustentação do corpo no espaço; 4) o retorno ao solo, amortecimento, as articulações dos membros inferiores vão flexionando-se a fim de minimizar o impacto do peso do corpo no momento da queda (Carnaval, 2000).

STATUS DO VOLEIBOL

O status sociomotor é como uma correspondência e pode abranger um ou mais jogadores, em uma ou mais funções, podendo ser comumente associado às posições na quadra de jogo, principalmente suas diferenças (Parlebas, 2001). O voleibol apresenta três status sociomotores: sacador, defensor e atacante.

O sacador, na interação motriz com os demais, inicia o jogo, com a contra comunicação, não podendo atuar no bloqueio. Na relação com os espaços, efetua o saque de uma zona específica, de 9 m de largura por 8 m de comprimento, apoiado ou em suspensão, fora da quadra. Nessa função o jogador não pode atacar saltando dentro da zona de ataque. Na relação com o instrumento, a bola, lança-o para si mesmo para sacar (Parlebas, 2001).

O defensor, na interação motriz com os outros jogadores, não pode participar dos bloqueios. Na relação com os espaços, obrigatoriamente, antes de a bola ser golpeada no saque do adversário, deve estar dentro da quadra, nas posições 1, 6 ou 5, atrás do atacante correspondente, e mais próximo da linha lateral direita do que vem depois ou mais distante do que vem antes no rodízio. Nesse status, não se tem a permissão para atacar saltando dentro da zona de ataque (Parlebas, 2001).

O atacante, na interação motriz com os outros jogadores, pode participar do bloqueio. Na relação com os espaços, obrigatoriamente, antes de a bola entrar em jogo, deve estar mais próximo da linha central da quadra que o defensor correspondente, nas posições 4, 3 ou 2, e antes do saque adversário, mais próximo da linha lateral direita do que o atacante posterior e mais distante do que o anterior no rodízio. É permitido atacar a bola saltando, em qualquer zona da quadra (Parlebas, 2001).

Metodologias para o ensino do voleibol

O voleibol é reconhecido como o segundo esporte mais praticado e popular no Brasil, com mais de 15 milhões de pessoas que vivenciam a prática da modalidade (Da Costa, 2006).

No desenvolvimento esportivo e na EF, as vivências motoras são fundamentais para a iniciação e crescimento. As experiências ajudarão na aprendizagem, como jogos, brincadeiras e práticas vivenciadas, o que, retido no córtex motor, pode facilitar as associações das sinapses na aquisição de movimentos especializados (Greco; Benda, 1998).

A metodologia de ensino no desenvolvimento dos esportes coletivos pode apresentar possibilidades aos aprendizes de satisfação na execução de atividades de acordo com as capacidades alcançadas, buscando um novo patamar de resultados (Greco, 1998).

França (2022) afirma que o voleibol trabalhado no ambiente escolar pelo professor oferece como conteúdo elementos e formas que permitem entender sua essência e benefícios dentro das regras, relações e adaptações que, para o desenvolvimento do processo pedagógico, são fundamentais. Faz-se necessária a ampliação de técnicas e metodologias para o alargamento da habilidade motora, ganho da aptidão física e desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Para França (2022), o bom desenvolvimento e domínio do conjunto de fundamentos da modalidade será alcançado quando houver progressão e uma boa composição das sequências executadas, desde que o mais próximo possível da realidade do jogo, permitindo ao aluno vivenciá-las e evoluir em sua prática.

O voleibol pode promover, dentro do ambiente escolar, com a efetiva participação do professor, a integração entre os alunos e a interação, que pode avançar em novas condições de jogo e movimentos, respeitando as possibilidades e individualidades (França, 2022).

SUMÁRIO

Queiroz (2020) afirma que a metodologia tradicional mira o repetir e memorizar das habilidades e movimentos, possibilitando o alcance do padrão correto de realização das técnicas com o auxílio do professor, que controla as atividades, sem que haja estímulo à inventividade ou analogia. A metodologia tradicional aponta para um processo mecanizado dos fundamentos e seus movimentos, ante ao jogo de voleibol, iniciando pela divisão da técnica para depois culminar com a tática nos sistemas de jogo (Greco, 1998).

Para Queiroz (2020), a metodologia contemporânea ou ativa, diferente da tradicional, lida com a inventividade, proposição, imaginação e reflexão, predispondo para condições e situações alternativas nos esportes coletivo, para o inesperado.

Para França (2022), o desenvolvimento das aulas de EF baseadas no voleibol pode normalmente ser conformada de maneira sequenciada. Faz-se a apresentação da modalidade, numa discussão em conjunto com os alunos, realizando uma abordagem geral, para em seguida analisar a posição de expectativa e os fundamentos e suas configurações.

Na sequência, França (2022), propõe que, num segundo ato, as regras são apresentadas e se dá início aos fundamentos, associados ou trabalhados individualmente ou em grupos.

Em uma terceira parte, França (2022) salienta que, após uma reflexão sobre o trabalho com os fundamentos e memorização das regras, estabelece-se uma maneira de jogar, grupos de mesmo número são formados, regras são adaptadas e os alunos passam por todas as posições na quadra.

Costa e Nascimento (2004) informam que, na metodologia contemporânea ou ativa, são enfatizados os aspectos táticos, seus sistemas e o jogo real para, posteriormente, encontrar as soluções para as situações surgidas, a partir dos fundamentos e dos

SUMÁRIO

movimentos do voleibol. Várias são as metodologias que podem ser utilizadas para o ensino do voleibol, classificadas como tradicionais ou contemporâneas.

METODOLOGIA PARCIAL

A metodologia tradicional parcial diferencia-se por dividir em partes os componentes da modalidade, agrupando-os conforme se atinge um certo grau de controle, para que se alcance o jogo efetivo (Greco, 1998).

O método parcial é centralizado na ampliação das habilidades técnicas que devem ser incorporadas fora da conjuntura do jogo de forma inicial, para posteriormente serem reunidas, paulatinamente, nas condições efetivas de jogo da modalidade (Greco, 1998).

O desenvolvimento inicial dos esportes, no caso, o voleibol, comumente se ampara na metodologia tradicional parcial, analítica, mirando o treinamento e com o intuito de aperfeiçoar o gesto técnico, buscando, em dimensões reduzidas, a utilização de componentes de alto desempenho (Greco, 1998).

Lima (2023) informa que a metodologia analítica pode permitir uma melhor qualidade no refino das habilidades obtidas, visando aos problemas apresentados. O ensino é desenvolvido em partes até se alcançar o fundamento completo e correto.

França (2022) entende que, na metodologia parcial, é típico diagnosticar e fracionar o voleibol, modalidade que possui muitos elementos técnicos e táticos que são elencados progressivamente para atingir o ponto culminante: jogar o jogo. Essa metodologia parece predominar no ensino deste esporte. Lima (2023) informa que, no desenvolvimento do ensino do voleibol, a maioria dos autores se apoiam em métodos de treinamento visando à excessiva repetição de gestos técnicos.

SUMÁRIO

METODOLOGIA GLOBAL

A metodologia global caracteriza-se, no desenvolvimento dos esportes coletivos, neste caso, o ensino do voleibol, por partir do todo, do jogo para os gestos técnicos (Lima, 2023).

Na metodologia global funcional, não são imperativos somente a execução dos fundamentos, o desenvolvimento das técnicas e movimentos, mas a aplicação e o aperfeiçoamento da tática e da técnica de forma concomitante, incentivando soluções e decisões, instigando o cognitivo do aluno (Greco, 1998).

A metodologia global tem como embasamento um encadeamento de jogos recreativos ou pré-desportivos, motivadores e preparatórios para o aprendizado da modalidade voleibol, que antecedem a obtenção das habilidades e movimentos, conquistados na vivência do jogar o jogo, para compreender como o jogo deve ser jogado e que processos são precisos, ou seja, jogar para assimilar (Lima, 2023).

O gostar do esporte, neste caso, o voleibol, em crianças e adolescentes é o que mira o método global funcional, unindo a ampliação das competências e a emancipação (Greco, 1998).

A magia que o jogo apresenta, muitas vezes aguçando o lado lúdico do esporte, dirigindo-se para a iniciação das habilidades técnicas, pode ajustar as requisições, proporcionando uma perfeita realização dos fundamentos (Paes, 1996).

Ao se utilizar a metodologia global para o desenvolvimento do voleibol, há que se conservar as características do jogo, mesmo com as adequações feitas com os jogos recreativos e pré-desportivos, é o aprender jogando o jogo (França, 2022).

METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA SITUACIONAL

Por meio da metodologia situacional, sem pressão, ao vivenciar os movimentos do esporte voleibol, o aluno obtém a competência

SUMÁRIO

de jogar. Este vivenciar precisa ser oferecido o mais imediatamente exequível dentro de circunstâncias do jogo (Greco, 1998).

Para Leonardo, Reverdito e Scaglia (2009), na metodologia ativa ou contemporânea situacional, há a probabilidade de os alunos, em conjunto com o processo de maturação, de forma hábil, empregarem as técnicas fundamentais aos diversos momentos do jogar. Para isso, ampliam-se suas envergaduras táticas, vivenciando etapas efetivas da modalidade, alargando os níveis dos obstáculos nos exercícios aplicados.

Para Queiroz (2020), o método situacional destaca e valoriza o entendimento dos sistemas táticos nos episódios e lances de jogo, a percepção dos movimentos e trajetórias, a análise e tomada de decisão e a memorização de posições e deslocamentos. Segundo o autor, a metodologia situacional enfatiza a resolução das dificuldades inerentes através da visão tática da prática do jogo, em concomitância, possibilitando uma vivência vizinha à competição.

Para Pinho *et al.* (2010), a metodologia situacional, ao valorizar os processos cognitivos de percepção, memorização e tomada de decisão e o progresso do entendimento tático, busca minimizar o condicionamento enfadonho das técnicas e uma prematura especialização. No caso do voleibol, isso poderia afastar o impulsionamento e o prosperar de uma diversa tradição esportiva.

METODOLOGIA CONTEMPORÂNEA JPC (JOGOS PARA COMPREENSÃO) (TGfU)

A metodologia dos jogos didáticos para compreensão oferece ao aluno condições de jogo com as situações semelhantes a um quebra-cabeça tático, incentivando-o a analisar, questionar e explorar os recursos, amparado pelas perguntas operacionalizadas do professor. Assemelhado ao estilo de ensino descoberta orientada, o objetivo é encontrar uma equilibrada movimentação tática de jogo abrangente e conscienciosa (Graça; Mesquita, 2007).

SUMÁRIO

Na metodologia dos jogos didáticos para compreensão, troca-se o ensino do jogo com um emprego de técnicas por um campo de solução de dificuldades, atravessadamente por uma arrumação, configurada adequadamente na condição de captação e de interferência dos alunos. Estes são edificadores do processo de ensino, aquilatando as demandas cognitivas de apreensão, perspicácia e opções de agir (Graça; Mesquita, 2007).

Os jogos didáticos para compreensão sinalizam quatro princípios pedagógicos: 1) a escolha do modelo de jogo; 2) a alteração do jogo por símbolo; 3) a variante por modificação por excesso, em que se modificam as regras de jogo, do espaço e do tempo, buscando a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos; e 4) o ajuste do enredamento tático, em que o repertório motor dos alunos pode lhes possibilitar o enfrentamento de situações táticas em um patamar propício, provocando a sua capacidade de percepção e ação no jogo (Casagrande, 2012).

METODOLOGIA MINIVOLEIBOL

O ensino do voleibol, nas regras e medidas oficiais, talvez seja desmotivante para os iniciantes, principalmente para os alunos mais novos. Por ser um esporte de relevante exigência técnica para a prática do jogo, são importantes as alternâncias e variações de ensino (Maciel, 2014).

Para atender o objetivo do jogo – cada equipe enviar a bola regularmente por cima da rede para a quadra oposta, com direito a tocar a bola por três vezes (CBV, 2023) –, a metodologia de ensino minivoleibol propõe a introdução ao esporte a partir de um conjunto pedagógico dos pequenos jogos, possibilitando a iniciação e o desenvolvimento do voleibol. A organização em quadras menores viabiliza a inserção de muitos alunos ao mesmo tempo nas atividades, com procedimentos atraentes voltados para o aprender brincando e jogando (Baacke, 1978).

SUMÁRIO

Na metodologia minivoleibol, os alunos podem ter muito mais contato com a bola e com ações de jogo simplificadas, complementando a arte da iniciação e desenvolvimento do voleibol (Baacke, 1978). A metodologia minivoleibol parece possibilitar objetivos mais tangíveis e conquistáveis, oportunizando aos alunos iniciantes, incluindo-se os mais novos, uma melhor adequação às regras e medidas, sendo uma prática mais agradável e encantadora (Almeida, 2006).

O processo de ensino do esporte voleibol através da metodologia minivoleibol facilita o incremento motor da criança, podendo o professor estabelecer para os alunos tarefas diversas e funções diferentes ao longo do jogo (Nascimento, 2019).

Existem várias alternativas para o ensino do voleibol que podem fomentar ao professor a aplicação e desenvolvimento da modalidade, de acordo com as metas da prática do esporte (Nascimento, 2019). Quando bons professores efetuam o trabalho com o esporte voleibol, este pode ser empregado como instrumento educacional, dentro ou fora da escola (Bojikian, 2012).

O minivoleibol apresenta uma proposta de iniciação e desenvolvimento do esporte e do aprendiz associada à ludicidade, buscando facilitar a assimilação, descomplicando ações e respeitando o nível do aluno. A metodologia minivoleibol é viável nas aulas de EF até os últimos anos da Educação Básica, com grupos de quatro, três ou dois alunos de cada lado da quadra. Pode se tornar muito agradável com muitos alunos participando, também com sugestões e adaptações em relação às regras e ao espaço. O professor pode auxiliar, propondo situações e alterações nas brincadeiras e jogos, com complexidade crescente de acordo com a ampliação do domínio técnico e tático dos participantes (Neto, 2002).

Para que os gestos técnicos sejam melhorados, deve-se buscar um aperfeiçoamento em todos os sentidos. O minivoleibol

SUMÁRIO

pode ser realizado com algumas adaptações na infraestrutura para a prática, amarrando-se uma corda ou rede entre árvores, muros ou postes. Uma possibilidade divertida é limitar a execução de alguns fundamentos, como a cortada, possibilitando um aumento do tempo da bola em jogo. O minivoleibol pode ser agradável, adaptável e pode atender a muitos públicos diferentes (Neto, 2002).

A evolução do aluno é provavelmente o ponto positivo central da metodologia minivoleibol, pois com o crescimento físico e técnico, cresce o grau de dificuldade e de qualidade prática, mantendo-o em motivação constante (Neto, 2018).

O minivoleibol apresenta inúmeros benefícios, mas ainda parece ter pouca aderência dentro de escolas quanto ao seu emprego em aulas de Educação Física, no desenvolvimento do conteúdo voleibol, mesmo parecendo ser mais simples o incremento da modalidade através dessa metodologia (Greco, 1998).

A adaptação permitida pela metodologia minivoleibol para as aptidões e competências dos alunos das mais variadas faixas etárias busca proporcionar uma ampliação das capacidades motoras, técnicas e físicas (Maciel, 2014).

Caracterizado como esporte de rede, no próximo item será discutido como o voleibol teve sua dinâmica definida como uma prática motriz de interação ou sociomotriz, de cooperação e oposição em um meio estável (Parlebas, 2001).

A PRAXIOLOGIA MOTRIZ NO ENSINO DO VOLEIBOL

Com base na complexa trama de relações estabelecidas entre os participantes de jogos tradicionais ou esportivos, Parlebas (2001) lançou as bases epistemológicas da Praxiologia Motriz para estudar as ações motrizes que emergem em qualquer situação

SUMÁRIO

esportiva ou lúdica (Lagardera; Lavega, 2003). Parlebas conceituou a Praxiologia Motriz como “a ciência da ação motriz e, especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados do seu desenvolvimento” (Parlebas, 2020a; 2020b; 2017).

Ao analisar as situações lúdicas, desportivas e gímnicas, a Praxiologia Motriz destaca diferenças substanciais entre os seus componentes e traços, considerando as ações motrizes como a expressão da gramática de cada jogo ou desporto, identificadas por uma lógica interna (Lagardera; Lavega, 2003), que corresponde ao sistema de uma situação motora (situação motriz) e das consequências que implicam para além da realização da ação motora (ação motriz), que se estrutura a partir da expressão das condutas de um ou vários indivíduos que atuam numa tarefa motora determinada.

O espaço, o tempo, os materiais (quando existirem) e o tipo de relação existente entre os atores na situação motriz, que considera a existência e a inexistência de companheiros e/ou adversários, contribuem para a categorização da situação motriz. No caso em que são identificados companheiros e adversários que, de alguma forma, interagem para concretizar a situação motriz, entende-se tratar-se de expressões sociomotrizes. Quando não há qualquer tipo de interação entre os protagonistas da ação, estas são denominadas por psicomotrizes (Lavega; March; Filella, 2013; Arroyave *et al.*, 2020; Araújo; Franchi; Lavega, 2020). O meio no qual ocorrerão as ações motoras também é considerado para a classificação das atividades. Sendo classificado com estável, quando não há imprevisibilidade nem modificações imprevisíveis, ou como incerto, como em algumas situações na natureza, quando não há a possibilidade de controle ou previsão das condições para a realização motora (Parlebas, 2001; Lavega, 2017).

Assim, emergem cinco domínios de ação motriz que podem organizar os conteúdos da EF: 1) **atividades físicas psicomotrizes em um meio estável**, quando não há interação do participante com

SUMÁRIO

companheiros ou adversários; 2) **práticas motrizes de cooperação em um meio estável**, quando duas ou mais pessoas podem ajudar-se para alcançar um objetivo em comum; 3) **práticas motrizes de oposição em um meio estável**, são práticas motrizes nas quais o protagonista atua contra os interesses de um ou vários oponentes; 4) **práticas motrizes de cooperação-oposição em um meio estável**, o praticante deve cooperar com os companheiros para opor-se a adversários; 5) **práticas motrizes em um meio instável**, colocam o participante em um ambiente que é fonte de incertezas, imprevistos e alterações, o que implica a necessidade de ler constantemente o espaço de ação, buscar pistas, receber informações, processá-las e tomar decisões para se adaptar otimamente a esse ambiente que é irregular e flutuante (Lavega, 2017).

O estudo praxiológico das modalidades desportivas ou lúdicas poderá analisar também a lógica externa – o conjunto de características de contexto sociocultural do jogo/esporte (símbolos, significação social, aspecto externo das regras, características pessoais, como idade e gênero, geografia, época histórica e rituais, por exemplo) (Lavega; Lagardera, 2004).

Para favorecer a análise das propriedades praxiológicas, Parlebas (2001) propôs um sistema de classificação (CAI) com base nos critérios Companheiro (C), Adversário (A) e Incerteza (I) do meio, que traduzem as relações do praticante com o meio físico e com outros participantes, em oito classes de participação: 1) meio sem incerteza e sem a interação com outros; 2) não há interação com outras pessoas, mas o meio é incerto; 3) em um meio sem incerteza, há a interação com um companheiro; 4) os companheiros cooperam para superar a incerteza do meio; 5) enfrentamento de um adversário em um meio sem incerteza; 6) enfrentamento de adversários em um meio com incerteza; 7) uma mescla de interações que une os companheiros e a interação que separa os adversários em um meio sem incerteza; e 8) situações nas quais a comunicação e a contra comunicação motriz se entrecruzam em um meio com incerteza.

SUMÁRIO

Ao adotar a perspectiva da Praxiologia Motriz, o voleibol se situa na categoria 7, como uma atividade motriz na qual os participantes cooperam entre si para se opor aos adversários em um meio estável.

Para a Praxiologia Motriz, são classificadas como sociomotrizes as práticas que apresentam uma ou ambas as interações de cooperação/comunicação e/ou oposição contra comunicação. No voleibol a oposição acontece a todo momento no jogo, a equipe que possui a posse da bola é caracterizada como equipe que está atacando, logo, a equipe que não possui a bola está defendendo. Cada jogador precisa cooperar com seus companheiros, seja na defesa, com o objetivo de evitar o ponto adversário, ou atacando, em busca do objetivo principal do jogo: fazer o ponto (Oliveira; Ribas, 2020).

O voleibol é praticado em um meio estável, geralmente em uma quadra, na comunicação, os companheiros de equipe devem estabelecer a melhor relação de cooperação possível em busca de um mesmo objetivo, seja defendendo ou atacando, na leitura da conduta de adversários e companheiros, para tomar decisões motrizes de acordo com esse comportamento, para favorecer as ações do time em busca do objetivo, independente se é evitar ou fazer o ponto (Oliveira; Ribas, 2020).

Ao se considerar as máximas probabilidades do circuito de transmissão geradas, também há comunicação indireta dos partícipes, os denominados *gestemas* e *praxemas*. Os *gestemas* estão vinculados a gestos e códigos realizados pelos praticantes para realizar uma indicação específica, um signo pré-estabelecido que indica determinada informação (Parlebas, 2001). Os *praxemas* constituem-se da "conduta motriz de um jogador como um símbolo, cujo significante é o comportamento motor observável e cujo significado é o projeto tático correspondente a dito comportamento, tal e como é percebido" (Parlebas, 2001).

SUMÁRIO

Para subsidiar o entendimento do funcionar de jogos, esportes e outras práticas motrizes, emprega-se a Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001), destacando-se o Sistema de Classificação CAI, que é um instrumento de análise da PM que permite conhecer a essência de um jogo e/ou esporte (Fagundes *et al.*, 2017; Fagundes; Follmann; Wenzel, 2019).

Ao criar o Sistema de Classificação CAI, Parlebas (2001) abraçou a concepção do jogo como um aparelho, visualizando suas divisões e suas conexões mútuas. Somente a partir do Sistema de Classificação CAI não é praticável avaliar as condutas singulares dos participantes da prática motriz, mas, sim, qualificar e dispor os exercícios conforme interações vivas na sua lógica interna. Com essa prerrogativa, a Praxiologia Motriz dispõe de outras ferramentas que auxiliam no desvelar das características dessas práticas motrizes, dos quais se salientam os conceitos lógica interna, interação motriz e comunicação motriz (Fagundes; Follmann; Wenzel, 2019; Friedrich; Fagundes, 2020).

Fagundes, Follmann e Wenzel (2019) apresentaram uma ferramenta de análise da lógica interna das práticas motrizes, com a intenção de subsidiar a prática pedagógica de professores e profissionais de Educação Física, estruturada em duas etapas, sendo a primeira destinada à análise propriamente dita da lógica interna das práticas motrizes de interação e a segunda dedicada à apresentação de um guia didático para o desenvolvimento de determinada prática a partir das características evidenciadas na análise.

Para Fagundes, Follmann e Wenzel (2019), a ferramenta se apresenta como um dos instrumentos que o professor pode empregar em sua prática pedagógica, desde que sua utilização esteja orientada pelos princípios de sua abordagem, do método escolhido e da organização didática estabelecida, considerando a abrangência de cada um deles. Pode ser que haja dois caminhos a serem seguidos após o momento inicial de criação da ferramenta: realizar

SUMÁRIO

a aplicação da ferramenta de análise da lógica interna, a fim de considerar como esta se materializa na prática, ou avaliar a opinião dos professores atuantes em diversos contextos sobre a ferramenta, de modo a concebermos mais elementos para melhor compreendê-la e, eventualmente, fazer novas adaptações.

Sistematizar os elementos relativos à linguagem corporal dos jogadores de voleibol, que orientam a *Leitura Praxêmica* e a tomada de decisão de um praticante, na posição de levantador, fundamentado nas interações de cooperação e oposição estabelecidas no jogo, talvez possa ajudar os profissionais da área, a nível escolar ou no alto rendimento, a desenvolver com seus alunos ou atletas os elementos e as informações relevantes oriundas do contexto do jogo que norteiam seus processos cognitivos, tornando-os sujeitos mais autônomos perante a lógica interna do voleibol (Oliveira; Ribas, 2021).

No voleibol o tempo é curtíssimo quanto ao contato e manuseio da bola. Exatamente pela habilidade exigida por esse esporte, os praticantes precisam acionar os processos cognitivos necessários e ser ágeis nas execuções técnicas. Em decorrência disso, vê-se a importância de desenvolver, no ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol, bem como instigar os aprendizes a interpretar os Praxemas manifestados pelos demais jogadores, pois quanto melhor for sua leitura e interpretação, melhores serão as alternativas de antecipação e seu sucesso tático (Oliveira; Ribas, 2021).

Antes de iniciar o processo de ensino do voleibol, torna-se importante que o profissional tenha o entendimento da lógica interna e dos elementos que caracterizam a prática, conhecimentos estes que também devem ser trabalhados com seus alunos ou atletas. Em relação a esses e outros conceitos que a Praxiologia Motriz se apresenta como uma teoria científica que visa evidenciar os elementos essenciais à lógica interna das mais diversas práticas motrizes que compõem a área da Educação Física (Oliveira; Ribas, 2021).

SUMÁRIO

A busca para se estabelecer um instrumento teórico visa auxiliar profissionais da área, apontando conhecimentos, conceitos e informações que devem ser considerados em sua prática pedagógica. A partir da Praxiologia Motriz e de seus conhecimentos relativos aos signos e sinais corporais, através dos quais os jogadores se (contra)comunicam no jogo, pode-se propor um caminho didático que norteie o trabalho do professor ou treinador para parametrizar sua prática pedagógica (Oliveira; Ribas, 2021).

Tendo em vista a relevância do voleibol no contexto brasileiro, é necessária uma teoria científica que objetive analisar e desvelar a lógica interna dessa modalidade esportiva. Para isso, a Praxiologia Motriz, caracterizada como a Ciência da Ação Motriz, apresenta diversos conhecimentos que podem ser aplicados a todas as práticas que constituem a área da Educação Física, assim como o voleibol. Dentre esses conhecimentos, destaca-se o *praxema*, conceito que diz respeito à linguagem corporal dos jogadores que atuam em determinada prática (Oliveira; Ribas, 2020).

Durante o processo de ensino-aprendizagem do voleibol, em seus mais diferentes âmbitos de ensino, o professor poderá desenvolver os processos de leitura de jogo e tomada de decisão, contemplando alguns conhecimentos específicos de sua lógica interna, como as interações motrizes de cooperação e oposição que são estabelecidas entre os jogadores (Oliveira; Ribas, 2020).

É importante destacar o *praxema* como elemento fundamental do desenvolvimento e/ou do aprimoramento dos processos anteriormente citados, já que exerce importante papel sobre a atuação do jogador no contexto em que está inserido e sobre a interpretação e leitura do jogo (Oliveira; Ribas, 2020).

O tema *praxema* ou *leitura praxêmica*, ainda pouco abordado pelas pesquisas científicas da área, tem importância para realizar um aprofundamento teórico para ser esclarecido e explorado (Oliveira; Ribas, 2020).

SUMÁRIO

A orientação e a linguagem corporal dão indícios aos demais jogadores sobre qual *praxema* será manifestado, a intencionalidade e as ações motrizes que serão executadas, tanto por companheiros quanto por adversários, o que auxilia nos processos de análise, de interpretação e de antecipação por parte desses jogadores (Oliveira; Ribas, 2020).

A compreensão dos conhecimentos e importância perante a lógica interna do voleibol coopera para o bom resultado dos jogadores e para a pujança de suas atuações e deliberações que serão assumidas nas várias fases do esporte, assim como para a melhor compreensão do seu funcionar (Oliveira; Ribas, 2020).

Assim como a vivência da prática, o aprendiz passa a atuar com liberdade contextual esportiva e principalmente educativa ao compreender as estruturas, mecanismos e funcionamento, a lógica interna da modalidade (Oliveira; Ribas, 2020).

Praxiologia Motriz e a expressão das Emoções

Segundo Parlebas (2001), a trama de relações estabelecidas entre os participantes nas situações lúdicas e esportivas revela certa carga identitária, considerando-se os aspectos sistêmicos formativos do indivíduo revelados por sua conduta motriz: o biológico, o cognitivo/afetivo e o social, que regem cada uma das expressões enunciadas, identificadas pela lógica interna. A lógica interna codifica comportamentos motrizes definidores de cada expressão, que se estrutura a partir da expressão das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam numa tarefa motriz determinada.

Portanto, compreende-se que cada situação motriz poderá ser categorizada conforme o espaço, tempo, materiais (quando existirem) e tipo de relação entre os seus protagonistas. Entenda-se aqui como protagonistas os sujeitos que exclusivamente produzem a situação motriz.

SUMÁRIO

O conhecimento da especificidade da lógica interna dos desportos e dos sistemas que ativam em seus praticantes em forma de sua conduta motriz favorece a tomada de decisão no planejamento e na condução do processo de ensino e/ou de treinamento, sobre “o quê” e “como” ensinar na elaboração do planejamento e na condução didática do ensino a partir da lógica interna dos esportes.

De acordo com Parlebas (2001), a *análise praxiológica* permite compreender as características afetivas, emocionais, físicas, intelectuais e as destrezas e habilidades decorrentes da modalidade lúdica ou esportiva.

Todavia, esses fatores poderão exercer influência sobre o protagonista da modalidade, não se podendo confundir o indivíduo com a tarefa. A influência dos aspectos da lógica externa irá se manifestar sobre o protagonista na sua demonstração comportamental, na forma como lê seus companheiros e seus adversários, como reage aos resultados, como aceita a diversidade de praticantes, dentre outros aspectos.

A conduta motriz é a resposta unitária de uma pessoa a um estímulo, e é influenciada por sua posição na vida, segundo o seu contexto cultural, valores e expectativas (Parlebas, 2001). Por isso, conhecer a lógica interna das modalidades lúdicas ou esportivas propicia ao professor, técnico ou responsável pelo grupo atuar com critério.

Conhecendo de antemão a lógica interna do voleibol, que pede e causa uma situação motriz, pode-se lançar mão dela para atuar sobre a formação de pessoas, sendo considerados neste estudo o aspecto afetivo/cognitivo e o estudo das emoções como fator primordial para o desenvolvimento da educação emocional de seus praticantes.

Neste laboratório de experiências motrizes e emocionais que é o ensino do voleibol na escola, os procedimentos didáticos

SUMÁRIO

critérios baseados no conhecimento da lógica interna do esporte favorecem a seleção das atividades/conteúdos que poderão permitir ao aluno o autoconhecimento e o aprimoramento das relações sociais, de maneira a promover o bem-estar relacional por conhecerem, interpretar, avaliarem e autorregular suas emoções.

Segundo Oliveira, Ribas e Daronco (2017), as emoções são manifestadas diferentemente, de acordo com as características de jogos e esportes, podendo ser classificadas em positivas, negativas e ambíguas. Nesse sentido, a Praxiologia Motriz apresenta instrumentos de análise que permitem aprofundar a lógica interna dessas práticas motrizes, considerando também sua lógica externa.

Oliveira, Ribas e Daronco (2017) procuraram caracterizar as emoções manifestadas pelos alunos de um Colégio Técnico, em jogos formais e informais de voleibol. O resultado da aplicação de questionários aos 32 alunos participantes, levando em conta aspectos quantitativos e qualitativos, revelou que as emoções positivas obtiveram a maior frequência de manifestação nos jogos informais, enquanto nos jogos formais foram as emoções negativas. Segundo os autores, de acordo com o resultado da partida, as emoções positivas predominaram entre os alunos vencedores dos jogos formais e as negativas em alunos perdedores. Foi observado que o voleibol propicia a manifestação de diferentes emoções, dependendo do caráter do jogo e do resultado da partida.

Para Oliveira, Ribas e Daronco (2017), são considerados constituintes da conduta motriz: motor/biológico, afetivo/cognitivo e social, e acredita-se que o desenvolvimento integral dos indivíduos possa ser atingido no ensino do voleibol a partir desse ideário e da atuação criteriosa do responsável formador, professor ou técnico, e que este consiga conduzir ações motrizes cheias de significado e capazes de colaborar positivamente para a formação da pessoa enquanto ser que atua conscientemente.

SUMÁRIO

Assim, a prática motora do voleibol possivelmente poderá criar as condições mais adequadas para que o indivíduo possa otimizar as suas condutas motoras no que se refere à regulação pessoal, à expressividade criativa, à consciência de si mesmo e autodeterminação, à autonomia e ao exercício livre de suas ações.

Os argumentos encontrados na literatura motivaram os autores no investimento em uma pesquisa quase-experimental que será apresentada no capítulo seguinte.



2

**VOLEIBOL
E EDUCAÇÃO
EMOCIONAL**

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar pode ser retratado em vários cenários, através de uma série de nuances, podendo se apresentar a partir de múltiplas realidades e de possíveis vivências e convivências entre seus atores. A sala de aula pode ser, como ambiente de interação e ação, um de seus basilares de construção e arremate das esculturas de áreas de conhecimentos, onde seus artistas podem semear e frutificar os processos de culturalização.

Na trajetória temporal da escola, a Educação Física (EF) vem tentando se mostrar em representações, muitas na quadra de aula, como área de conhecimento que buscou uma aproximação entre os atores, valorizando e centralizando o aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, com novas abordagens e métodos, a partir das últimas décadas do século XX.

Ao se direcionar para a valorização e centralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem, possivelmente a Educação Física pode estar trazendo para o seu elenco e inserindo em sua rotina novas formas de desenvolvimento de seus conteúdos estruturantes, assim como novas formas de avaliação dos seus efeitos na formação dos alunos, suas ações e emoções.

O processo de ensino e o educando têm um ponto de ligação, o professor. Quando este efetiva uma prática pedagógica significativa, ciente da importância de sua atuação (Silvano; Silva, 2019), torna-se indispensável para a aquisição de conhecimento dos alunos.

O professor de Educação Física na Educação Básica, no cotidiano escolar, possivelmente se utiliza do seu arcabouço teórico, construído em sua formação acadêmica através de abordagens e metodologias de ensino, provavelmente aprofundadas em sua vivência profissional e formação continuada, que são fundamentais para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Em situações apresentadas em contrário,

SUMÁRIO

nas quais alguns professores de Educação Física Escolar não planejam nem fazem registros de suas ações (Campos, 2016), muitas vezes ignorando o planejamento da escola, e não participam do cotidiano, estes acabam sendo classificados de forma depreciativa e levando a uma diminuição da importância da disciplina e de seus saberes.

O esporte, assim como a luta, a ginástica, a dança, as brincadeiras, os jogos e as práticas corporais de aventura, são práticas corporais que podem ser tematizadas (BNCC, 2018), então configuraram-se como conteúdos fundamentais e estruturantes da Educação Física Escolar (Paraná, 2008).

Nas últimas décadas do século XX, na Educação Física Escolar, foram estabelecidas novas Abordagens e Metodologias de Ensino (Darido, 2003), algumas discutidas em ambientes fora das quadras de aula (Campos, 2016), que podem ter influenciado na prática dos docentes e, possivelmente, levando-os para novos modelos de ensino do esporte e de todos os saberes relacionados à área de conhecimento.

No entanto surgiram discordâncias significativas e resistentes (Dietrich; Dürrwächter; Schaller, 1984) em relação aos princípios das metodologias dos esportes, às distintas manifestações de finalidades e teorias, aos fundamentos de organização dos métodos, aos conceitos de jogo, aglutinados em diferentes formas e séries, e às apreciações de metodologias e de procedimentos.

Os métodos de ensino desenvolveram-se de maneira oposta ao se observar aspectos e elementos dos jogos e esportes, a partir de imagens e conexões, como o método parcial ou método situacional. Os Métodos Tradicionais ou Contemporâneos são alicerçados nos modelos da progressão ou de tomada de decisão, do detalhamento e da espontaneidade, fracionado ou do todo para o específico, de pequenos para grandes jogos (Saad, 2002).

As diferentes abordagens pedagógicas e as metodologias de ensino que emergiram na EF ao longo do tempo tiveram como

SUMÁRIO

proposta melhorar o processo de ensino-aprendizagem nessa área. Entre as diversas propostas de sistematização da EF, vamos dar atenção neste estudo, também, à Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001), porque essa matriz teórica pode fornecer subsídios para analisar a prática da EF e os seus efeitos na formação do indivíduo e na expressão de suas emoções.

A Praxiologia Motriz dá suporte aos estudos das práticas motrizes e das habilidades motoras, como ciência da ação motriz (Parlebas, 2001), e analisa o funcionamento e as suas condições, estudando a lógica interna dos esportes e jogos, considerando normas e regras (Lavega, 2011), explicando a estrutura e características mais relevantes, o que pode possibilitar uma aproximação com a Educação Física e talvez o aparecimento como parte de uma metodologia de ensino.

Entre os vários efeitos que a prática corporal pode ter no desenvolvimento integral dos praticantes, também pode ser destacado o autocontrole das emoções que se manifestam no decorrer da atividade efetivada. Ao identificar a expressão das emoções, o professor de EF pode elaborar estratégias de ensino que permitam ao aluno reconhecer as suas emoções e controlá-las, seja no contexto escolar, esportivo ou cotidiano. Assim, este estudo se propõe a analisar a expressão das emoções de alunos a partir de diferentes sequências didáticas para o ensino do voleibol em aulas de EF escolar.

A EF é detentora de um valioso capital como pedagogia dos comportamentos motores (Parlebas, 2020), podendo produzir uma inovação no campo educacional, e até influenciando no pleno humano (Lagardera, 2011), e fazendo daquele que aprende o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa encontra relevância social ao contribuir para a melhoria dos procedimentos didáticos, cujo efeito vai gerar colaborações para o indivíduo, a escola e a sociedade (Minayo, 2009). Ao investigar a expressão das emoções na prática do voleibol, este estudo pode colaborar para o refinamento da intervenção pedagógica atrelada ao

SUMÁRIO

controle das emoções dos alunos e para o refinamento dos procedimentos e estratégias de ensino.

Ao colaborar para o entendimento do atual cenário em que se encontra o problema em questão, esta investigação auxilia na compreensão da temática apresentada, ao apontar lacunas no conhecimento e possíveis progressos, declarando os espaços no conhecimento e as possíveis contribuições para ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado (Minayo, 2009).

É de conhecimento comum que o voleibol é uma prática motriz criada por William George Morgan, em 1895, na ACM de Holyoke, Massachussets, com o nome de *mintonette* (Oliveira, 2014), que foi configurado como esporte coletivo, um jogo de rebatidas por voleios, de forma que segurar ou conduzir a bola não é permitido. O objetivo do jogo é fazer com que a pelota toque o solo da quadra adversária.

Em uma das iniciativas de ultrapassar o senso comum sobre este esporte, o voleibol foi caracterizado como esporte de rede e teve sua dinâmica definida como uma prática motriz de interação ou sociomotriz, de cooperação-oposição, em um meio estável, (Parlebas, 2001). Apesar de existirem estudos com outras abordagens, há uma carência de pesquisas que visam analisar os efeitos dos procedimentos pedagógicos que utilizem os fundamentos técnicos e/ou o jogo de voleibol na expressão das emoções dos participantes. Ao fazer um levantamento preliminar na base de dados eletrônica Scientific Electronic Library Online, SciELO, no período de 2015 a 2024, não foi encontrado nenhum estudo que articulasse os descritores de busca "Praxiologia Motriz", "metodologias", "emoções" e "voleibol". No entanto, constata-se que a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica, após a prática de voleibol com metodologias tradicionais e metodologias contemporâneas nas aulas de EF, pode variar e precisa ser mais bem explorada, o que irá colaborar para ocupar esta lacuna no conhecimento. Assim, ao analisar a expressão das emoções dos alunos na prática do voleibol, este estudo pode contribuir para ampliar a compreensão deste fenômeno.

SUMÁRIO

A partir desses pressupostos, esta pesquisa procurou analisar a expressão das emoções de alunos da Educação Básica, em aulas de Educação Física Escolar, gerenciadas com métodos de ensino com sequência de educativos (tradicional) ou sequência de jogos (contemporâneo situacional), no ensino do voleibol, em uma escola pública no Rio de Janeiro.

Para tanto, procurou-se: 1) identificar a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica dos anos finais, com idade de 17 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática da modalidade voleibol com uma sequência de **ensino com educativos e grande jogo**; 2) identificar a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica dos anos finais, com idade de 17 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática da modalidade voleibol, com uma sequência de **ensino com jogos**; 3) verificar a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica em uma aula de Educação Física, com **método tradicional**, após uma **sequência de educativos de fundamentos** na modalidade voleibol finalizando com o grande jogo; 4) verificar a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica em uma aula de Educação Física, com **método contemporâneo situacional**, após uma **sequência de ensino com jogos** na modalidade voleibol; e 5) comparar a expressão das emoções de alunos dos anos finais da Educação Básica após participarem de duas aulas práticas, da modalidade voleibol, com sequências didáticas diferentes.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa-ação, um processo que segue um ciclo entre atuar na prática e esquadrihar a sua rotina, no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática. A pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, identifiquem-se características tanto da prática rotineira

SUMÁRIO

quanto da pesquisa científica (Tripp, 2005). Nesse tipo de estudo, à medida que se investiga um problema, sugerem-se possíveis soluções, visando melhorar uma prática profissional. As estratégias utilizadas na forma de trabalho procuram ampliar o conhecimento acerca de questões que afetam diretamente a produtividade ou a qualidade do trabalho desenvolvido por um grupo ou por uma instituição (Vieira, 2010). A pesquisa-ação é uma análise observacional, ligada a um enfoque de estudo conexo a problemas localizados no interior de uma sala de aula, como uma quadra de aula.

SUJEITOS DO ESTUDO

O grupo investigado foi composto por 27 indivíduos, de ambos os sexos, da faixa etária de 17 a 19 anos, estudantes da Educação Básica nos últimos anos de uma escola pública da Rede FAETEC, no Município do Rio de Janeiro.

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Games Emotion Scale II - GES II (Lavega; March; Moya, 2018), baseado no modelo biopsicológico de cinco emoções básicas (Tracy; Randles, 2011). Esse instrumento permitiu examinar a intensidade emocional experimentada pelos participantes em cada uma das atividades praticadas. O GES II é composto por uma escala do tipo Likert com valores de 1 a 7, destinada à valoração das cinco emoções nas seguintes categorias: Positiva (alegria) e negativa (raiva, medo, tristeza e rejeição). Cada item deveria ser respondido na escala com intensidade de 1 (significando que havia sentido a mínima emoção correspondente) a 7 (significando que havido vivido a emoção com máxima intensidade), depois de participar de um jogo esportivo ou jogo tradicional.

SUMÁRIO

Emoção positiva:

- ALEGRIA: Entusiasmo, euforia, excitação, felicidade, diversão, prazer, êxtase. Desfrutar de um sucesso durante o jogo satisfatório.

Emoções negativas:

- RAIVA: Ira, cólera, rancor, ódio, fúria, indignação, violência. Sentir uma ofensa contra mim ou minha equipe durante o jogo.
- MEDO: Temor, horror, pânico, terror, desassossego, susto, fobia. Sentir perigo físico real e iminente, concreto e avassalador durante o jogo.
- TRISTEZA: Depressão, frustração, decepção, solidão, pena, dor, desconsolo. Experimentar uma perda irreparável durante o transcurso do jogo.
- REJEIÇÃO: Hostilidade, menosprezo, asco, repugnância, antipatia. Não admitir ou aceitar outra pessoa que participa do mesmo jogo.

PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DO GES II

A pesquisa foi realizada nas aulas de Educação Física administradas pelo professor-pesquisador em dois encontros seguidos, em semanas seguidas, em aulas da prática motriz voleibol, com dois métodos diferentes. A primeira se deu através de uma sequência didática de educativos finalizada com o grande jogo, semelhante ao método tradicional parcial (método tradicional), e a segunda, através de sequência didática de jogos (método contemporâneo situacional).

Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções que foram medidas, com o objetivo

SUMÁRIO

de unificar os critérios de resposta para a identificação das cinco emoções estudadas nesta investigação. Foram realizadas sessões de capacitação dos investigados para explicar os princípios teóricos básicos subjacentes à educação emocional: conceito, componentes, classificação e significado das emoções no contexto da Educação Física. Nessas sessões, ministradas pelo investigador treinado em educação emocional, os participantes aprenderam como identificar as cinco emoções medidas no GES II por meio de exercícios de situações de jogo. Terminada a capacitação discente, teve início a etapa de coleta de dados. Imediatamente após terminar cada aula da modalidade esportiva, os participantes completaram o questionário GES II (Lavega; March; Moya, 2018).

A aplicação da escala de jogos e emoções buscou identificar as emoções manifestadas pelos alunos em cada uma das sequências didáticas, com exercícios e jogos, que foram registradas em uma planilha as com cinco emoções, medidas na escala tipo Likert de 1 a 7 (GES II).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

As duas aulas foram ministradas em um Centro de Educação Física e Esportes, de Unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, com estudantes nos últimos anos da Educação Básica.

Estratégia Didática 1 (aula 1)

A primeira sequência didática (Quadro 3), ministrada na primeira aula aos 27 alunos da Educação Básica, denominada de método de ensino tradicional, foi elaborada com um conjunto de educativos dos fundamentos do voleibol: toque, manchete, saque, levantamento, corte e bloqueio, finalizada com alguns sets disputados pelos grupos.

SUMÁRIO

Quadro 3 – Sequência didática 1

Boas-vindas: 5 minutos. Os alunos receberam as boas-vindas e foram informados sobre os objetivos da aula e como esta aconteceria, a duração da atividade e sobre o formulário que responderiam ao final da aula, este explicado anteriormente. Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções.

Aquecimento: 5 minutos. 1- Caminhando e correndo, dentro da quadra de aula. 2- Variações da corrida e combinações de movimentos de braços e pernas; 3- Efetuar, sem bola, a posição de expectativa e os movimentos dos fundamentos do voleibol, 10 repetições, cada um deles.

Principal: 45 minutos. 1- Toque e manchete (6 minutos). Os alunos formaram grupos de sei, em coluna de frente, no sentido lateral da quadra de voleibol, distantes 6 m uma da outra. Ação motora: Executar o toque ou manchete, lançando a bola de uma coluna para a outra, retornando ao final de sua coluna. Executar o toque ou a manchete para a coluna da frente após segurar e lançar para si mesmo, retornando para o final de sua fila. Executar o toque ou a manchete, enviando a bola para a coluna da frente, retornando ao final de sua fila. Executar dois toques ou duas manchetes, enviando a bola, após o segundo toque, para a coluna em frente, passando para o final da coluna em frente. O professor marcou o tempo e solicitou a troca do exercício a cada 90 segundos.

Saque, toque e manchete (6 minutos). Os alunos formaram grupos de 6, em coluna de frente, no sentido perpendicular à linha central da quadra de voleibol, distantes entre 8 e 12 metros uma da outra. Ação motora: Executar o arremesso da bola por cima da rede para a coluna em frente, em posição e gesto semelhante ao saque, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete. Após o lançamento, direcionar-se ao final da fila. Executar o saque por baixo, direcionando a bola para a coluna em frente, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete. Após o saque, direcionar-se para o final da coluna em frente. Executar o saque por cima, direcionando a bola para a coluna em frente, para que o companheiro domine a bola de toque ou manchete para repetir o movimento. Após o saque, direcionar-se para o final da coluna em frente. O professor marcou o tempo e solicitou a troca do exercício a cada 90 segundos.

Levantamento, corte e bloqueio (18 minutos). Os alunos formaram grupos de sei, em coluna de frente, no sentido perpendicular à linha central da quadra, com a rede de voleibol montada, distantes entre 8 e 12 metros. Ação motora: Arremessar a bola com as duas mãos por cima ou por baixo da rede, com os pés apoiados no solo, voltando ao final da fila. Arremessar a bola por sobre a rede com as duas mãos, saltando após realizar as passadas e abordagem do corte, direcionando-se para o final da coluna em frente. Lançar e golpear a bola apoiado, com o gesto do corte, por baixo ou por cima da rede, direcionando-se para o final da coluna em frente. Efetuar a posição básica de bloqueio, executando o gesto 6 a 8 vezes, apoiado. Efetuar a posição básica de bloqueio, deslocando lateralmente 6 a 8 vezes, apoiado. Aproximar-se da rede, ficando na posição básica, para bloquear o arremesso do companheiro, apoiado ou em suspensão, que está na coluna em frente, direcionando-se para o final da coluna oposta. Os alunos formaram um grupo que se revezou nas ações de passe, levantamento, corte, bloqueio e pegar a bola. Para efetuar o levantamento, os alunos se posicionaram junto à rede, próximo ao centro da quadra, para efetuar o levantamento, lançando ou de toque, para o companheiro, posicionado na extremidade da rede, posição 2 ou 4. Os alunos trocaram de posição após cada ação de passe, levantamento, corte e bloqueio.

SUMÁRIO

Sistemas de recepção com cinco elementos, sistema de ataque 6 completos e jogo 6 x 6 (15 minutos). Os alunos formarão grupos de seis alunos. Os grupos fizeram um revezamento nas ações de sacar, receber/levantar/atacar e catar as bolas, trocando de função a cada seis saques. Cada grupo passou por cada uma das etapas, efetuando o rodízio a cada saque, quando dentro da quadra. Orientação: Quando o grupo estiver dentro da quadra para receber o saque, poderá ser de toque, manchete ou segurar a bola, também assim no levantamento. O 3º toque, neste exercício deverá ser feito de toque, apoiado ou em suspensão. Ao final, os grupos disputaram sets de 5 pontos, saindo da quadra após 2 sets. Quando o grupo estivesse fora da quadra, realizaria exercícios dos fundamentos usados no jogo.

Volta à calma (5 minutos): Os alunos preencheram os GES II (escala de jogos e emoções), distribuídos pelo professor.

Fonte: elaborado pelos autores.

Estratégia Didática 2 (aula 2)

Para a segunda sequência didática aplicada na segunda aula, foi elaborada uma sequência de jogos que foram ministrados aos 27 alunos da Educação Básica, denominada de método situacional contemporâneo, composta por um conjunto de pequenos jogos que culminaram em algumas partidas de voleibol.

Quadro 4 - Sequência Didática 2

Boas-vindas: 5 minutos. Os alunos receberam as boas-vindas, foram informados sobre os objetivos da aula e como esta aconteceria, a duração da atividade e sobre o formulário que responderiam ao final da aula, este explicado anteriormente. Os participantes receberam formação inicial com informações teóricas sobre as emoções.

Aquecimento: 5 minutos. 1- Piques andando e correndo, dentro e fora da quadra de voleibol. 1.1-Pique andando, dentro da quadra de voleibol, em que o pegador e os fugitivos devem andar dentro da quadra. Orientação: O pegador passará sua função a um fugitivo ao encostar nele. O novo pegador deverá fazer cinco polichinelos antes de buscar os fugitivos. 1.2- Pique dupla, dentro da quadra de aula. Orientação: Dois pegadores tentarão tocar nos fugitivos para que formem novas duplas, até que o último fugitivo seja tocado. 1.3- Pique helicóptero, dentro da quadra de aula. Orientação: O pegador correrá atrás dos fugitivos, combinando com o giro dos ombros (circundação). Ao encostar no fugitivo, este passará a fazer o mesmo movimento que o pegador. A brincadeira termina quando o último fugitivo for tocado.

SUMÁRIO

Principal: 45 minutos. 2- Queimado, por sobre a rede: a quadra de voleibol será dividida em quatro partes, com uma corda elástica esticada por sobre a rede, com grupos de sete ou oito alunos. Orientação: Utilizando-se do arremesso com uma ou duas mãos, por sobre a cabeça, em suspensão, parado ou após deslocamento, usando até seis bolas de voleibol ou de poli iniciação, os componentes de um grupo tentarão atingir os do outro, e vice-versa, lançando ou arremessando a bola por sobre a rede. Além de agarrar a bola, os alunos que forem alvo poderão amortecer a bola de toque ou de manchete, possibilitando a permanência dentro da quadra. Os alunos que forem queimados deverão se encaminhar para depois da linha de fundo, na área de saque oposta, de onde tentarão arremessar a bola com as duas mãos, por sobre a rede ou acertar os componentes da outra equipe. As equipes trocarão de quadra a cada três minutos, orientadas pelo professor (9 minutos). 2.1-Voleibol (jogos de 1 x 1, 2 x 2, 3 x 3 e 4 x 4): A quadra de voleibol será dividida em quatro a seis partes, com uma corda elástica esticada sobre a rede presa nas traves ou tabelas, no sentido perpendicular à linha central. Orientação: Os alunos formarão grupos de um até quatro componentes, ocupando as áreas e zonas no sentido lateral. No jogo, cada equipe poderá segurar (1), segurar ou deixar quicar (2), ou tocar normalmente (3) na bola, para depois enviar para o lado adversário. A contagem de pontos será o somatório das áreas e zonas, trocando de lado ou de zona ou área, a cada 2 minutos. Não haverá vencedores ou vencidos, já que o jogo será por tempo (12 minutos). 2.2- Voleibol Câmbio: A quadra será dividida em quatro partes, com uma corda elástica esticada por sobre a rede de voleibol montada. Os alunos serão divididos em cinco grupos de seis componentes. As quatro áreas demarcadas pela rede e corda serão numeradas no chão, de 1 a 6, com os alunos ocupando essas numerações. Orientação: A atividade consistirá em tocar a bola de voleibol, por sobre a rede, pelo aluno que estiver ocupando a posição 4, para o outro lado da quadra, por sobre a rede ou corda. Os alunos trocarão de posição, rodando para a direita, toda vez que a bola for enviada para o outro lado. O jogo começará com um arremesso ou saque, com a equipe que receber a bola tentando agarrá-la, visando evitar que esta caia no chão, passando a bola de um companheiro para o outro, para no mínimo três componentes. A bola será tocada para o outro lado da rede para mais uma troca de posição. O jogo será por tempo, havendo um revezamento entre os alunos, nas equipes e áreas A, B, C, D, e circundarão (fora do jogo) a cada 3 minutos. Não haverá vencedores ou vencidos (12 minutos). 2.3 - Voleibol: A quadra será dividida em quatro partes, com uma corda elástica esticada por sobre a rede montada. Os alunos divididos em cinco grupos de seis componentes. As quatro áreas demarcadas pela rede e corda, ocupadas por quatro grupos de alunos, ficando um grupo de fora. A atividade consiste em um jogo de voleibol, respeitando as regras da modalidade adaptadas em relação aos fundamentos do jogo, de acordo com as possibilidades dos alunos. Orientação: O jogo será por tempo, com um revezamento entre as equipes, nas áreas 1, 2, 3, 4 e 5, do lado de fora a cada 3 minutos. Não houve vencedores ou vencidos (12 minutos).

Volta à calma (5 minutos): Os alunos preencheram os GES II (escala de jogos e emoções), distribuídos pelo professor.

Fonte: elaborado pelos autores.

SUMÁRIO

Os dados coletados foram inseridos na planilha Excel, procedendo posteriormente ao tratamento estatístico descritivo para interpretação da informação fornecida para a generalidade e especificidade da sequência didática aplicada. Na análise estatística inferencial, foi utilizado o teste não-paramétrico Kruskal-Wallis, que compara dois grupos ou mais, dentro do programa estatístico SPSS versão 21.0.

Os procedimentos aqui descritos cumpriram o dever ético na pesquisa. A instituição recebeu dois documentos: uma "Carta de informação à instituição", que visa esclarecer os procedimentos e desenvolvimento da pesquisa dentro de seu espaço, e o "Termo de Autorização Institucional" (TAI), com o qual a instituição autorizou a realização da pesquisa em seu interior com os sujeitos que frequentavam o espaço.

Como garantia de sigilo das informações e da participação voluntária, os responsáveis legais de cada participante receberam um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE) e "Termo de Assentimento". Nesses documentos estavam contidos todos os esclarecimentos pertinentes à participação dos sujeitos na pesquisa, bem como a autorização para uso das informações das entrevistas como dados da pesquisa. Para a realização da pesquisa, todos os documentos foram preenchidos e assinados adequadamente pelos responsáveis e pelos participantes.

Esta pesquisa obedeceu às diretrizes e normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre a realização de pesquisa com seres humanos, bem como respeitou a Declaração de Helsinque (WMA, 2008). O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), obtendo a sua aprovação sob o número: CAAE 80430724.5.0000.5282.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar a expressão das emoções de alunos da Educação Básica em aulas de Educação Física Escolar com a modalidade esportiva voleibol, gerenciadas com o método tradicional de ensino (sequência de educativos e grande jogo no final) e com o método contemporâneo situacional (sequência de jogos), procuramos focalizar alunos dos anos finais, com idade de 15 a 19 anos, moças e rapazes, após participarem de uma aula prática com sequência de ensino com exercícios motrizes (educativos para técnicas do jogo) e após os mesmos investigados participarem de uma aula prática com sequência de ensino com pequenos jogos.

A Tabela 1 apresenta a expressão das emoções dos alunos após a aula da prática motriz voleibol com o método tradicional parcial, na qual foram ministrados educativos para o voleibol e o grande jogo no final da aula. Participaram da aula 27 alunos, 23 rapazes e 4 moças, na faixa etária de 17 a 19 anos, estudantes nos últimos anos da Educação Básica. Pode-se observar que a emoção positiva alegria prevaleceu sobre as emoções negativas, tendo uma média de 5,7, sendo o maior escore assinalado = 7 e o menor = 4, o que demonstra a satisfação dos alunos com as atividades da aula em que foram trabalhados os fundamentos do voleibol com o método parcial, tendo o grande jogo ao final.

Tabela 1 - Expressão das emoções no método tradicional de ensino

	Idade (anos)	Gênero	Emoções				
			Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
1	18	Masc	7	1	1	2	1
2	17	Masc	7	1	1	1	1
3	17	Masc	4	1	1	3	1
4	18	Masc	5	3	1	2	1

SUMÁRIO

5	18	Masc	5	1	2	1	1
6	18	Masc	5	1	1	2	1
7	17	Masc	6	1	1	1	2
8	18	Masc	5	1	1	2	1
9	18	Masc	4	1	3	5	1
10	18	Masc	5	1	1	1	1
11	17	Masc	5	1	1	1	2
12	17	Masc	6	1	1	3	1
13	17	Masc	6	1	1	1	1
14	17	Fem	7	1	1	7	1
15	18	Masc	7	1	1	2	1
16	17	Masc	4	4	3	6	2
17	17	Masc	4	3	1	3	1
18	17	Masc	4	2	3	5	1
19	18	Fem	6	2	1	1	1
20	18	Masc	5	2	1	1	1
21	19	Masc	7	1	1	1	1
22	18	Masc	7	1	1	1	1
23	17	Fem	7	1	1	1	1
24	17	Fem	7	1	1	1	1
25	17	Masc	6	2	1	2	3
26	18	Masc	7	2	1	1	1
27	18	Masc	7	1	1	2	1
Total			155	39	34	59	32
Média			5,7	1,4	1,3	2,2	1,2

Fonte: elaborado pelo autor.

A rejeição teve média de 1,4 (maior escore = 4 e menor = 1), em que a recusa pela combinação do método com a prática motriz foi pequena. A tristeza teve média de 1,3 (maior escore = 3

SUMÁRIO

e menor = 1), que expressa pouca tristeza dos alunos no desenvolvimento do método associado à modalidade. A emoção raiva aparece com média 2,2 (maior escore = 7 e menor = 1), sendo analisada como baixa, mas apresentando alguma insatisfação por parte de alguns alunos. A emoção medo teve a média mais baixa de 1,2 (maior escore = 3 e menor = 1), que apresenta um baixo nível de medo por parte dos alunos na aula 1. As emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram médias mais baixas (1,5) quando comparadas com a emoção positiva (5,7).

Segundo Bisquerra (2000), caracterizada por uma estimulação e inquietação, a emoção é um enigmático estado no organismo que em geral se inclina a uma elaborada resposta, promovida por estímulos internos ou externos. Uma emoção é uma complicada resposta do corpo, incluindo aspectos neurofisiológicos, comportamentais e cognitivos.

As emoções são comportamentos, formas de reagir aos esclarecimentos, noções e informações recebidas em nossas interações com alguém. Esses informes e interações podem comprometer o bem-estar pelas subjetivas medidas da amplitude das emoções.

A emoção alegria, dentro das classificadas por Bisquerra (2000) como positivas, ocorre quando se atinge uma meta ou expectativas são satisfeitas perante uma determinada circunstância, acarretando bem-estar e bons efeitos. As emoções classificadas como negativas: rejeição, tristeza, raiva e medo, ocorrem quando os objetivos e metas não são alcançados ou percebidos e podem causar efeitos incertos, aborrecíveis e sem prazer, às vezes conflituosos ou frustrantes.

Na Tabela 2, pode ser verificada a expressão das emoções manifestadas pelos alunos investigados após a aula da prática motriz voleibol com o método contemporâneo situacional, na qual foi ministrada uma sequência de jogos. A emoção positiva alegria aparece

SUMÁRIO

com média de 5,7 (maior escore = 7 e o menor = 4), demonstrando a satisfação dos alunos com a aula desenvolvida, através de uma sequência de pequenos jogos, progredindo até a prática do voleibol, de seis contra seis.

Tabela 2 - Expressão das emoções no método situacional

	Idade (anos)	Gênero	Emoções				
			Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
1	18	Masc	7	1	1	1	1
2	17	Masc	5	1	1	3	1
3	17	Masc	4	5	2	3	1
4	18	Masc	6	1	1	1	1
5	18	Masc	5	1	2	1	1
6	18	Masc	4	1	3	5	1
7	17	Masc	5	1	1	2	1
8	18	Masc	7	1	1	1	1
9	18	Masc	7	1	1	1	1
10	18	Masc	5	1	1	1	1
11	17	Masc	7	1	1	3	1
12	17	Masc	6	1	1	2	1
13	17	Masc	6	1	1	1	1
14	17	Fem	6	2	1	3	2
15	18	Masc	7	1	1	2	1
16	17	Masc	5	1	1	2	1
17	17	Masc	6	1	2	1	1
18	17	Masc	5	1	2	4	1
19	18	Fem	7	1	1	1	1
20	18	Masc	7	1	1	1	1
21	19	Masc	6	1	2	1	1
22	18	Masc	3	1	2	4	1

SUMÁRIO

23	17	Fem	5	2	1	1	3
24	17	Fem	5	2	1	3	5
25	17	Masc	5	3	1	3	1
26	18	Masc	7	3	1	3	1
27	18	Masc	5	1	1	2	1
Total			153	38	35	56	34
Média			5,7	1,4	1,3	2,1	1,3

Fonte: elaborado pelos autores.

Segundo Sáenz-López (2020), com a prática da atividade física, os hormônios do bem, a dopamina ou serotonina e endorfina, fazem surgir as emoções positivas. No entanto, as emoções negativas também podem estar presentes em maior ou menor intensidade. Neste estudo as emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram médias mais baixas, da mesma maneira que na primeira aula ($M = 1,5$). A rejeição teve média de 1,4 (maior escore = 5 e menor = 1), e o enjeitar da associação no desenvolvimento do método situacional com a prática motriz foi pequeno. A tristeza teve média de 1,3 (maior escore = 3 e menor = 1), que expressa baixa tristeza dos alunos no desenvolvimento do método associado à modalidade. A emoção raiva aparece com média 2,1 (maior escore = 5 e menor = 1), sendo analisada como baixa, sem apresentar grande insatisfação por parte dos alunos. A emoção medo teve a média mais baixa de 1,3 (maior escore = 5 e menor = 1), que apresenta o nível de medo praticamente por parte dos alunos na aula 2.

Segundo Lavega, March e Filella (2013), as atividades físicas e esportivas proporcionam uma intensidade maior de emoções positivas, podendo mudar conforme o tipo desenvolvido. Os resultados dessa pesquisa revelam que as médias da expressão das emoções dos alunos nas aulas em que foram usados os métodos parciais com jogo no final e situacional estão muito próximas, mesmo dentro dos escores máximos e mínimos (Tabela 3).

SUMÁRIO

Tabela 3 - Comparação das emoções no método tradicional parcial e no método contemporâneo situacional

	Idade (anos)	Gênero	Emoções									
			Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo					
1	18	Masc	7	7	1	1	1	1	2	1	1	1
2	17	Masc	7	5	1	1	1	1	1	3	1	1
3	17	Masc	4	4	1	5	1	2	3	3	1	1
4	18	Masc	5	6	3	1	1	1	2	1	1	1
5	18	Masc	5	5	1	1	2	2	1	1	1	1
6	18	Masc	5	4	1	1	1	3	2	5	1	1
7	17	Masc	6	5	1	1	1	1	1	2	2	1
8	18	Masc	5	7	1	1	1	1	2	1	1	1
9	18	Masc	4	7	1	1	3	1	5	1	1	1
10	18	Masc	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1
11	17	Masc	5	7	1	1	1	1	1	3	2	1
12	17	Masc	6	6	1	1	1	1	3	2	1	1
13	17	Masc	6	6	1	1	1	1	1	1	1	1
14	17	Fem	7	6	1	2	1	1	7	3	1	2
15	18	Masc	7	7	1	1	1	1	2	2	1	1
16	17	Masc	4	5	4	1	3	1	6	2	2	1
17	17	Masc	4	6	3	1	1	2	3	1	1	1
18	17	Masc	4	5	2	1	3	2	5	4	1	1
19	18	Fem	6	7	2	1	1	1	1	1	1	1
20	18	Masc	5	7	2	1	1	1	1	1	1	1
21	19	Masc	7	6	1	1	1	2	1	1	1	1
22	18	Masc	7	3	1	1	1	2	1	4	1	1
23	17	Fem	7	5	1	2	1	1	1	1	1	1
24	17	Fem	7	5	1	2	1	1	1	3	1	1
25	17	Masc	6	5	2	3	1	1	2	3	3	1
26	18	Masc	7	7	2	3	1	1	1	3	1	3

SUMÁRIO

27	18	Masc	7	5	1	1	1	1	2	2	1	5
Total			155	153	39	38	34	35	59	56	32	34
Média			5,7	5,7	1,4	1,4	1,3	1,3	2,2	2,1	1,2	1,3

Fonte: elaborado pelo autor.

Na emoção positiva alegria, as médias foram 5,7 (escore máximo = 7 e mínima assinalado = 4), com 10 alunos classificando com 7 a primeira aula. Na emoção rejeição, as médias foram idênticas após ambas as aulas, (1,4), sendo que na aula 1 o maior escore assinalado foi 4 e na aula 2 foi 5, com 20 alunos classificando com escore 1 na aula 2. Na emoção tristeza, a média voltou a ser igual entre as aulas (1,3), com escore máximo de 3, e na aula 1, 23 alunos assinalaram com 1. Na emoção raiva, as médias foram muito parecidas (2,2 e 2,1), sendo que na aula 1 o escore máxima foi 7 e na aula 2 foi 5 – com 13 alunos classificando com 1 a primeira aula. A emoção medo teve médias 1,2 e 1,3, na aula 1 e aula 2 respectivamente, sendo que na aula 1 o escore máximo foi 3 e na aula 2 foi 5 – com 24 alunos registrando como 1 a segunda aula.

Os dados não revelaram diferença importante na expressão das emoções manifestadas após a aula 1 e após a aula 2 (Tabela 4).

Tabela 4 - Análise das médias da aula 1 e da aula 2

Aulas	Emoções				
	Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
1	5,7	1,4	1,3	2,2	1,2
2	5,7	1,4	1,3	2,1	1,3

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando um nível de significância de 5% ($\alpha=0.05$), adotado no teste estatístico de Kruskal-Wallis, não houve diferença significativa entre os diferentes métodos de ensino em nenhuma das categorias da escala de emoções (todas com $p>0.05$) (Tabela 5).

Tabela 5 - Teste Estatístico ^{a,b}

	Emoções				
	Alegria	Rejeição	Tristeza	Raiva	Medo
Qui-quadrado	,043	,280	,622	,092	,285
Df	1	1	1	1	1
P-valor	,836	,597	,430	,761	,593

Fonte: elaborado pelo autor.

- a. Teste de Kruskal Wallis.
- b. Variável de agrupamento: aula (1 e 2).

Segundo Lima, Matias e Greco (2012), enquanto no método tradicional privilegia-se o progresso da competência técnica naquilo que se refere à dedicação e ao volume de tarefas, no método situacional, é requerida do aprendiz a solução de problemas do aspecto tático, em conjunturas peculiares do jogo, produzindo o aspecto atingível pelo praticante. No entanto, nesta pesquisa, as médias das médias das emoções positivas e negativas após as intervenções são iguais, o que sugere que as diferentes metodologias utilizadas na investigação geraram o mesmo efeito na expressão das emoções dos investigados. O que se destaca nos dados é que, em ambas as sequências didáticas, a expressão das emoções positivas foi numericamente superior às emoções negativas (Tabela 6).

A emoção positiva alegria também foi a mais manifestada na pesquisa de Oliveira, Ribas e Daronco (2017). O grupo de emoções positivas quando o jogo era formal, e mesmo no jogo informal, foi o das mais consideradas. As emoções negativas rejeição, tristeza, raiva e medo tiveram baixo grau de relevância no jogo informal, diferentemente em relação ao formal.

No trabalho de Oliveira, Ribas e Daronco (2017), vale o destaque de que, tanto no jogo formal como no informal, foi demonstrado pelos alunos um grau superior de empenho, ânimo e energia ao

SUMÁRIO

efetuar ações motrizes no transcorrer das atividades, associando as emoções positivas manifestadas à ascensão de acertos.

Lavega, Araújo e Jaqueira (2013) afirmam que a manifestação da intensidade emocional está associada de forma direta com a prática motriz desenvolvida e com as circunstâncias motrizes do jogo. Assim, podemos admitir que a prática do jogo coletivo, ao final de cada aula, possa ter ampliado o seu efeito na expressão das emoções positivas na primeira aula.

Tabela 6 - Análise das médias das emoções positivas e negativas

Aulas	Emoções	
	Positivas	Negativas
1	5,7	1,5
2	5,7	1,5

Fonte: elaborado pelo autor.

A similaridade dos dados encontrados nesta pesquisa não minimiza os efeitos benéficos proporcionados pela prática do Voleibol. Lavega, Araújo e Jaqueira (2013), em sua pesquisa acerca das competências motrizes e emocionais, concluíram que a intensidade emocional manifestada pelas três categorias de emoções (positivas, negativas e ambíguas) tem relação direta com a prática motriz realizada e com suas situações motrizes de jogo.

Diversos autores destacam a importância da avaliação das práticas motrizes na expressão das emoções dos praticantes. Para Sáenz-López (2020), as emoções ampliam a curiosidade, vontade de aprender e aquilatam a aplicação e a fixação, prontificando o processo de aprendizagem. Ao se referir às emoções negativas, o autor informa que o exercício físico é catártico e reduz o estresse, bloqueia pensamentos negativos, já que praticar um esporte faz com que o cérebro fique hiper atento, onde os hormônios do bem-estar são os mais liberados.

SUMÁRIO

No trabalho de Pic *et al.* (2020), afirma-se que o processo de ensino/aprendizagem individualizado parece beneficiar o bem-estar, amovível para as ações de disputa, devendo sopesar as particularidades da prática motriz, dos aprendizes e seus perfis emocionais, por menores que auxiliarão no desenvolvimento da tarefa do professor.

Para Oliveira, Ribas e Daronco (2017), as emoções manifestadas nas práticas motrizes, ocasionadas pela alternância de situações, nas quais os aprendizes são colocados a atuar, são expostas de diversas formas perante cada ocasião apresentada, sendo possível considerar que a conexão das propriedades e lógica interna do esporte, lutas, dança, jogo, ginástica e radicais pode estimular de maneira díspar e especial as emoções dos estudantes.

Parlebas (2001) e Lagardera e Lavega (2004) afirmam que o vivenciar e experienciar dos aprendizes das práticas motrizes pode regular as emoções sentidas no transcorrer das atividades e que, de forma diferenciada e individual, este entende, responde e atua conforme seu conhecimento e observação do contexto prático da situação motriz.

Para finalizar, colocamos ênfase nos argumentos de Sáenz-López (2020), segundo os quais é necessário inserir a educação emocional dentro do processo educacional, para uma provável ampliação dos seus efeitos, já que uma administração lúcida das emoções pode estimular atitudes e comportamentos positivos, tais como a disposição de estudar, maior aplicação nos estudos, a curiosidade, o interesse e modificar o clima emocional em sala de aula.

CONCLUSÕES

Com a finalidade de analisar a expressão das emoções dos alunos da Educação Básica após participarem de duas aulas práticas

SUMÁRIO

da modalidade voleibol – a primeira aula com uma sequência de ensino com método tradicional parcial finalizando com o grande jogo; e outra aula com um método contemporâneo situacional, na qual foi aplicada uma sequência de jogos –, esta pesquisa identificou a expressão das emoções dos participantes após cada aula e verificou se existe diferença entre as emoções manifestadas.

Os resultados revelaram que não houve diferença significativa na expressão das emoções dos alunos da Educação Básica após as intervenções pedagógicas, fosse na emoção positiva alegria ou nas emoções negativas – rejeição, tristeza, raiva e medo –, após os dois encontros, com metodologias diferentes, nas quais, para finalizar, ocorria a experimentação do grande jogo.

As emoções manifestadas pelos alunos não se diferenciaram em relação aos métodos de ensino tradicional com o grande jogo no final ou o método contemporâneo situacional. Em ambas as metodologias utilizadas, os efeitos observados foram de manifestação expressiva de emoções positivas. A aplicação da fusão, mescla ou mistura dos métodos, pode ser analisada em estudos futuros, associadas às emoções manifestadas pelos protagonistas do desenvolvimento das práticas, embasadas na Praxiologia Motriz.

O desenvolver do ensino-aprendizagem da prática motriz voleibol, por meio da transmissão dos conhecimentos técnicos-táticos, pode ser um influente expediente metodológico, atrelado às emoções manifestadas pelos aprendizes. O professor de Educação Física deverá ofertar, ao longo da jornada de desenvolvimento dos aprendizes, possibilidades variadas de atividades e tarefas, permitindo aos mesmos experimentar emoções distintas.



3

**ENSINO
DA TÁTICA
NO VOLEIBOL
ESCOLAR**

INTRODUÇÃO

Com base nas experiências do autor como atleta e professor de voleibol e na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado *Metodologias de ensino na Educação Física Escolar e a expressão das emoções: o trabalho com o voleibol* (Alves, 2024), que procurou estabelecer uma referência para o trabalho tático inicial do voleibol no ambiente escolar, a proposta deste capítulo foi disponibilizar, para os professores de Educação Física, elementos didáticos para o ensino da tática do voleibol, procurando estabelecer uma referência para o trabalho inicial no ambiente escolar, apresentando os sistemas de recepção de saque, de ataque, de defesa e de proteção de ataque, com algumas variações relacionadas aos mesmos, assim como as funções que podem ser exercidas pelos aprendizes.

STATUS DO VOLEIBOL, TÁTICAS E SISTEMAS

Segundo Bizzocchi (2004), o voleibol foi criado por William George Morgan na Associação Cristã de Moços, em Holyoke, Massachussets, nos Estados Unidos, no ano de 1895. Inicialmente foi chamado de *mintonette*.

O voleibol apresenta três status sociomotores: sacador, defensor e atacante. O status sociomotor é como uma correspondência que pode abranger um ou mais jogadores, em uma ou mais funções, podendo ser comumente associado com as posições na quadra de jogo, principalmente suas diferenças (Parlebas, 2001).

O sacador, na interação motriz com os demais, inicia o jogo, com a contra comunicação, não podendo atuar no bloqueio.

SUMÁRIO

Na relação com os espaços, efetua o saque de uma zona específica, de 9 m de largura por 8 m de comprimento, apoiado ou em suspensão fora da quadra e não pode atacar saltando dentro da zona de ataque. Na relação com o instrumento, a bola, lança para si mesmo para sacar (Parlebas, 2001).

O defensor, na interação motriz com os outros jogadores, não pode participar dos bloqueios. Na relação com os espaços, obrigatoriamente, antes de a bola ser golpeada no saque, deve estar dentro da quadra, nas posições 1, 6 ou 5, atrás do atacante correspondente, e mais próximo da linha lateral direita do que vem depois ou mais distante do que vem antes, no rodízio. Além disso, não tem a permissão para atacar saltando dentro da zona de ataque (Parlebas, 2001).

O atacante, na interação motriz com os outros jogadores, pode participar do bloqueio. Na relação com os espaços, é obrigatório, antes de a bola entrar em jogo, estar mais próximo da linha central da quadra que o defensor correspondente, nas posições 4, 3 ou 2; mais próximo da linha lateral direita do que o atacante posterior e mais distante do que o anterior, no rodízio. É permitido atacar a bola saltando, em qualquer zona da quadra (Parlebas, 2001).

Com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor, dando continuidade a este capítulo, apresenta-se o entendimento comum do que são táticas e sistemas de jogo no voleibol, que serão mais bem explorados nos itens a seguir.

TÁTICA

A tática pode ser entendida como o processo de realização; meios ou maneira de conduzir um negócio ou de se sair bem em qualquer coisa; arte de dispor tropas no terreno de combate (Tática, 2024).

SUMÁRIO

De acordo com os seus objetivos, pode ser ofensiva ou defensiva; e quanto ao número de envolvidos na ação, pode ser individual, de grupo ou coletiva. A tática coletiva é o comportamento de uma equipe diante da possibilidade de uma situação de jogo a ser criada pelo adversário. Esse comportamento é representado pelos sistemas. Comumente, somos levados a pensar que existe esta ou aquela maneira correta de jogar, mas vale lembrar que somente a convivência nos treinamentos e aulas podem definir os sistemas adotados por uma equipe. É por meio do conhecimento e do crescimento dos praticantes que se pode, evidentemente, chegar ao sistema ideal para um determinado grupo.

SISTEMAS

Os sistemas podem ser entendidos como reunião dos preceitos que, sistematicamente relacionados, são aplicados numa área determinada teoria ou doutrina. Plano, modo, hábito, combinação de partes de modo que concorram para um certo resultado; conjunto de partes coordenadas entre si (Sistema, 2024).

Os sistemas táticos no voleibol são combinações de qualidades físicas, técnicas e psicológicas equilibradas e de maneira harmoniosa dos jogadores de uma equipe, distribuídos na quadra, buscando neutralizar as ações do adversário ou se impor diante do mesmo. São divididos em: sistemas de recepção, sistemas de ataque, sistemas de proteção e sistema de defesa propriamente dito.

DIFERENCIAÇÃO DA TÁTICA DO VOLEIBOL

As táticas do voleibol têm algumas das características que serão apresentadas a seguir.

SUMÁRIO

Quadro 5 - Diferenciação tática do voleibol

OFENSIVA	
SISTEMAS DE ATAQUE	6 completos simples ou com infiltração 3-3 simples ou com infiltração 4-2 simples ou com infiltração 5-1
DEFENSIVA	
SISTEMAS DE RECEPÇÃO	com 5 elementos com 4 elementos com 3 elementos com 2 elementos
SISTEMA DE DEFESA PROPRIAMENTE DITO	com centro avançado com centro recuado
SISTEMA DE PROTEÇÃO DE ATAQUE	sem infiltração com infiltração

Fonte: Alves (2024).

SISTEMAS DE ATAQUE

O voleibol é um esporte coletivo, um jogo de rebatidas por voleios, de maneira que segurar ou conduzir a bola não é permitido (Bizzocchi, 2004). Este jogo ocorre sem contato físico entre os participantes, e objetiva-se fazer com que a pelota toque o solo da quadra adversária. Esse esporte é muito desenvolvido na Educação Física.

SUMÁRIO

O voleibol é uma prática motriz, classificado como esporte de rede, com sua dinâmica definida como de interação ou sociomotriz, de cooperação-oposição, em um meio estável (Parlebas, 2001).

O voleibol possibilita uma série de alternativas táticas, tanto ofensivas, quanto defensivas, dentro do jogo, conforme as ações, posicionamentos e movimentos, com ou sem bola. Na parte ofensiva do voleibol, são apresentados os sistemas táticos ofensivos ou sistemas de ataque, que são organizados de forma a proporcionarem o máximo de aproveitamento ofensivo da equipe, tentando superar o bloqueio e impedir o sucesso defensivo da equipe adversária. Para tanto, faz-se necessário que esse sistema esteja perfeitamente adequado ao nível de jogo da equipe. Não ocorrendo essa compatibilidade, o rendimento estará abaixo do que pode ser. É possível haver as seguintes formações: 6 completos simples ou com infiltração, 3 x 3 simples ou com infiltração, 4 x 2 simples ou com infiltração e 5 x 1, que serão abordados nos próximos itens.

Sistemas de ataque: 6 completos

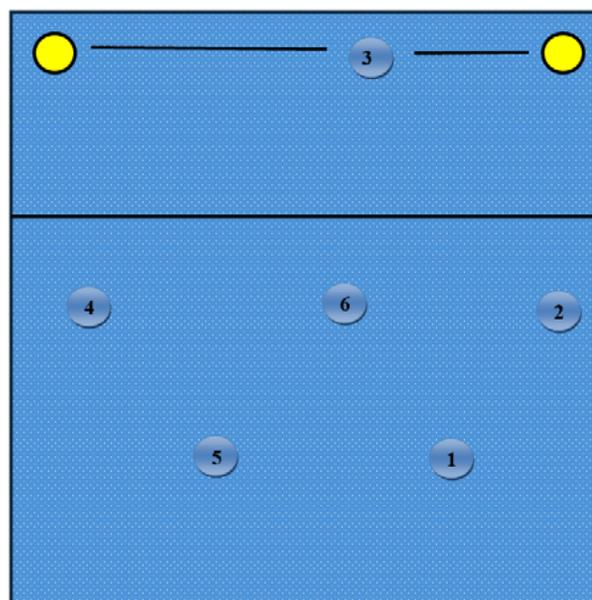
O sistema de ataque 6 completos simples é o mais indicado para se iniciar um trabalho de voleibol por ser mais facilmente assimilado pelos jogadores. É considerado um sistema democrático, em que todos os jogadores têm a oportunidade de atuar em todas as posições da quadra, executando os movimentos específicos do jogo. Os atletas revezam no levantamento, ataque, defesa, saque e bloqueio de acordo com a posição ocupada no momento. Assim, é apresentado sob duas formas:

SUMÁRIO

SIMPLES

O jogador que estiver na posição 3 assume a função de levantador, preparando bolas para os atacantes nas posições 2 e 4 (Figura 1).

Figura 1 - Esquema 1: Levantador na posição 3



Fonte: elaborado pelo autor.

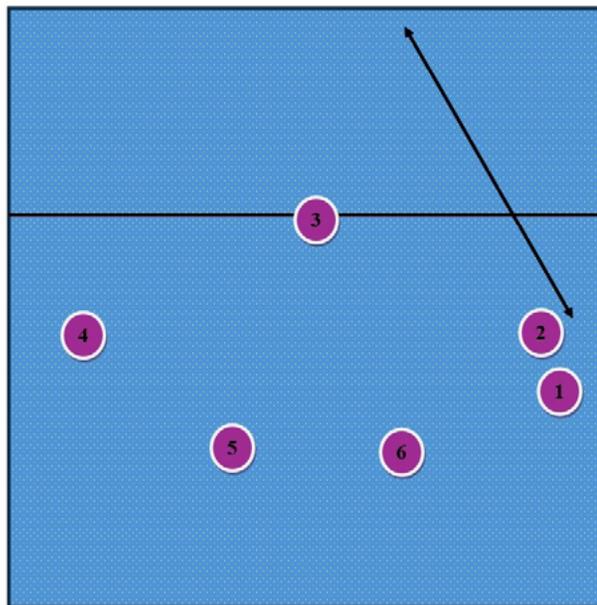
COM INFILTRAÇÃO

Parece ser mais complexo, pois todos os jogadores, quando posicionados na zona de defesa, neste caso na posição 1, irão realizar uma infiltração para a zona de ataque, assumindo a função de levantador. A equipe terá os três jogadores da zona da frente livres

SUMÁRIO

para efetuarem a cortada, aumentando as possibilidades de jogadas ofensivas, mas também realizando as outras ações quando nas posições de defesa (Figura 2).

Figura 2 - Esquema 2: Levantador infiltrando pela posição 1



Fonte: elaborado pelo autor.

SISTEMA DE ATAQUE: 3 X 3

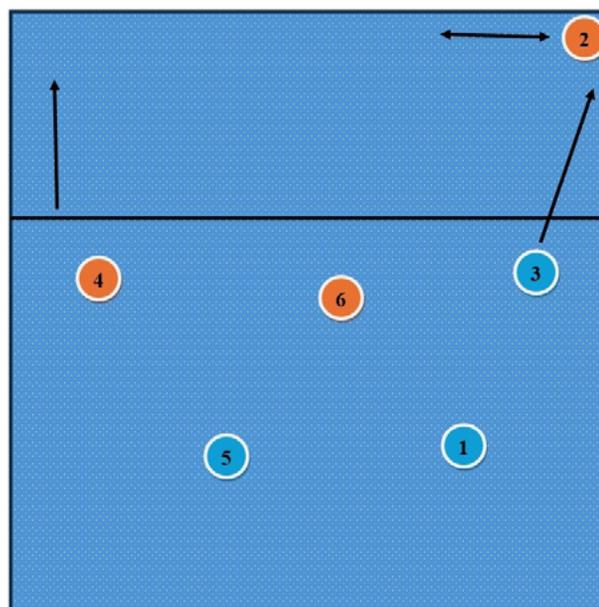
É a forma mais básica de especialização dos jogadores. É formado por três jogadores cortadores e por três jogadores levantadores que se posicionam intercaladamente. Pode se apresentar sob duas formas:

SUMÁRIO

SIMPLES

O levantador que estiver posicionado na zona de ataque realizará o levantamento. No caso de haver dois levantadores posicionados na zona de ataque, opta-se pelo melhor levantador ou pelo pior cortador (Figura 3).

Figura 3 - Esquema 3: Levantadores nas posições 2, 4 e 6

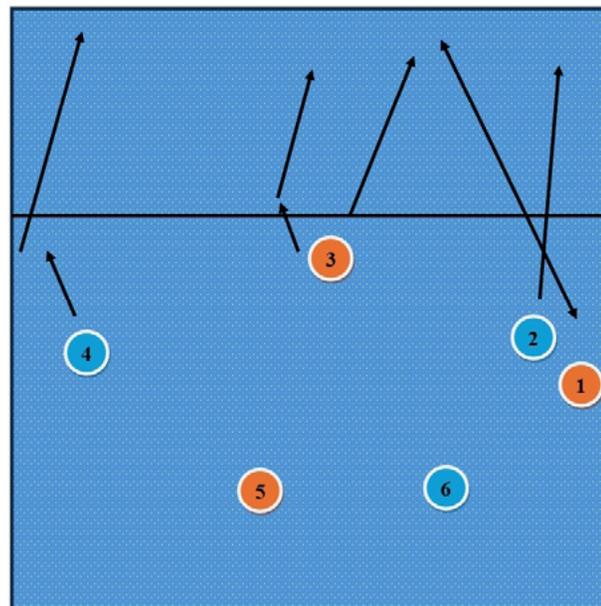


Fonte: elaborado pelo autor.

COM INFILTRAÇÃO

O levantador que estiver posicionado na zona de defesa, preferencialmente na posição 1, deverá realizar a infiltração para executar o levantamento. Não há impedimento para que a infiltração seja feita pela posição 5 (Figura 4).

Figura 4 - Esquema 4: Levantadores nas posições 1, 3 e 5



Fonte: elaborado pelo autor.

SISTEMA DE ATAQUE: 4 X 2

Formado por dois jogadores levantadores (ficando sempre um na zona de defesa e o outro na zona de ataque) e por quatro cortadores, dois centrais e dois ponteiros. Dessa forma, existem duas formas básicas de apresentação do sistema 4 x 2:

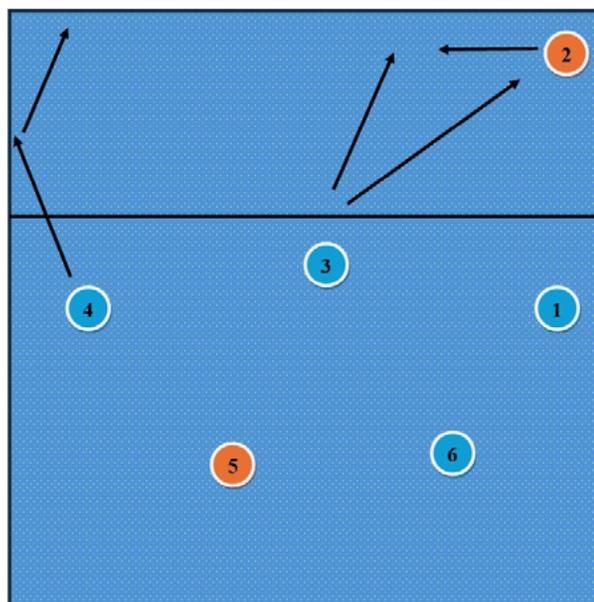
SIMPLES

O levantador que estiver posicionado na zona de ataque realizará o levantamento para os atacantes. Neste sistema, haverá sempre uma troca de posição quando o levantador posicionado na zona de ataque não estiver na posição 3. Nesse caso,

ele trocará de posição com o jogador atacante, para efetuar o levantamento (Figura 5).

SUMÁRIO

Figura 5 - Esquema 5: Levantadores nas posições 2 e 5



Fonte: elaborado pelo autor.

COM INFILTRAÇÃO

Esse sistema caracteriza-se por ter infiltração constantemente, ou seja, a ação do levantador, que está na zona de defesa, consiste em se deslocar para sempre realizar o 2º toque da equipe, garantindo assim sempre 3 atacantes na rede.

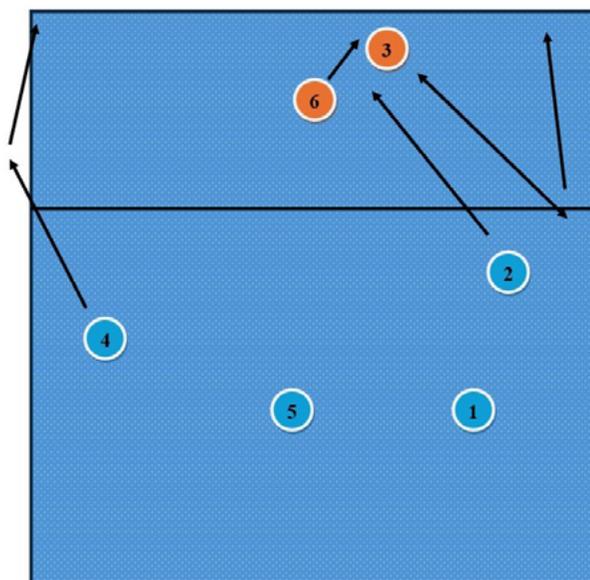
Os dois levantadores nesse sistema atuam em duas funções distintas: quando estão na rede (posições 2, 3 e 4), agem como cortadores; e quando estão nas posições de defesa (1, 6 e 5),

SUMÁRIO

atuam como levantadores, realizando a infiltração e preparando a jogada para os atacantes.

A infiltração deverá ocorrer, preferencialmente, entre as posições 2 e 3. O levantador que estiver nas posições de defesa deverá trocar de posição com o atacante que estiver na posição 6, pois essa posição é que deverá realizar a penetração na zona de ataque e fazer o levantamento (Figura 6).

Figura 6 - Esquema 6: Levantadores nas posições 3 e 6



Fonte: elaborado pelo autor.

SISTEMA DE ATAQUE: 5 X 1

Esse sistema é o mais usado pelas equipes de alto nível técnico. A partir dele se nota melhor os jogadores especialistas, pois cada atleta atua em uma determinada função em prol do coletivo.

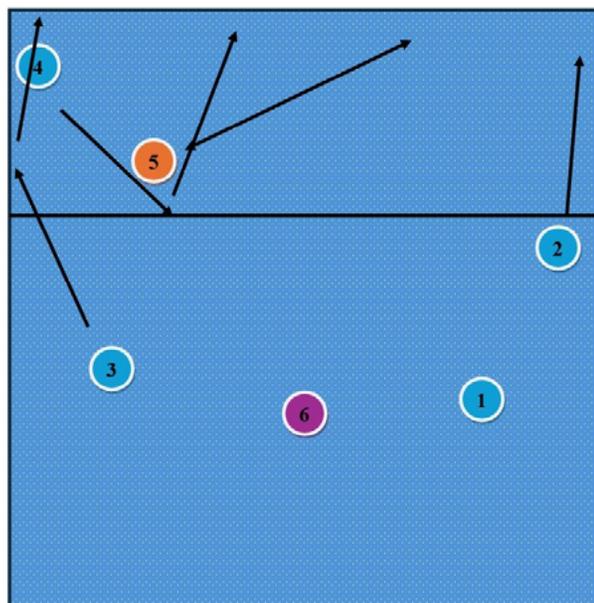
SUMÁRIO

Caracteriza-se por apresentar um jogador levantador e cinco jogadores cortadores, sendo dois ponteiros, dois centrais e um oposto.

Existem trocas de posição tanto nas posições de defesa quanto nas de ataque. Se o único levantador estiver na defesa, em geral, deverá ocupar a posição 1 para realizar a infiltração. Caso esteja no ataque, buscará realizar o levantamento da posição 2.

Portanto, quando o levantador estiver na defesa, este sistema será igual ao 4 x 2 com infiltração, e no ataque será igual ao 4 x 2 simples (Figura 7).

Figura 7 - Esquema 7: Levantador na posição 5



Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

SISTEMAS DE RECEPÇÃO DE SAQUE

É a distribuição dos jogadores na quadra, dentro da área de maior incidência de saques, objetivando passar a bola ao levantador, entre as posições 2 e 3, próximo à rede.

Com exceção do levantador, que fica isento da responsabilidade de recepção de saque, os demais jogadores podem participar da recepção do saque. Assim, o Sistema de Recepção pode ter as seguintes variáveis: com 5 elementos, com 4 elementos, com 3 elementos ou com 2 elementos, que serão descritos a seguir.

Figura 8 - Sistema de Recepção com 3 elementos



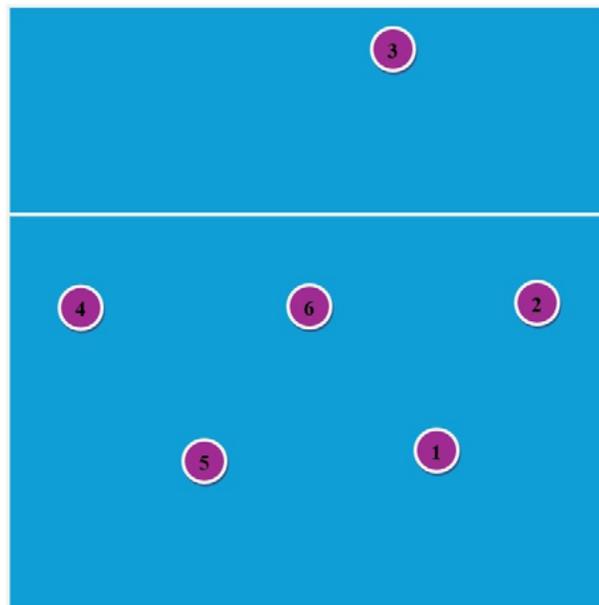
Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WL2004/ITAXRUS04.jpg>

SUMÁRIO

Sistema de Recepção com 5 elementos

Conhecido por "Sistema dos Triângulos Equiláteros" ou "M", tem a participação dos cinco jogadores disponíveis para a recepção. Com isso, cada jogador tem uma menor área de cobertura sob sua responsabilidade. É o mais utilizado por equipes iniciantes (Figura 9).

Figura 9 - Esquema 8: Sistema com 5 elementos, com o levantador na posição 3



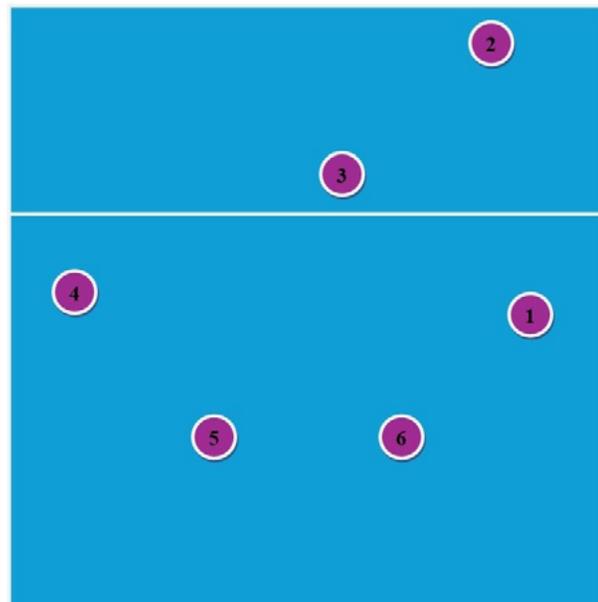
Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

Sistema de Recepção com 4 elementos

Além do levantador, que não participa da recepção, um outro jogador ficará isento dessa responsabilidade. Isso pode ocorrer por uma imperfeição nas técnicas da recepção ou para acelerar uma jogada de ataque. Portanto, equipes mais avançadas podem utilizar este sistema (Figura 10).

Figura 10 - Esquema 9: Sistema com 4 elementos, com o levantador na posição 2



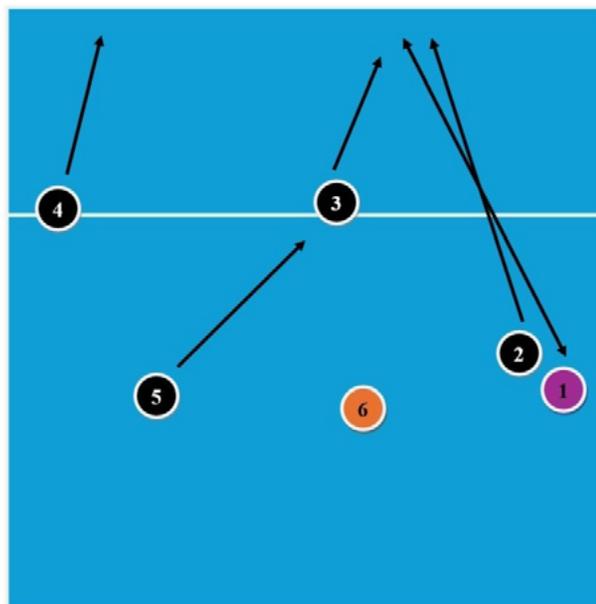
Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

Sistema de Recepção com 3 elementos

Por dificuldade de determinado(s) jogador(es) na recepção ou para facilitar uma ou mais jogadas de ataque, dois jogadores se ausentam da recepção. Exige-se alto grau de eficiência dos jogadores responsáveis pela recepção para cobrirem toda a área da quadra, sendo do líbero, em geral, uma maior área. Esse é um dos motivos de sua maior utilização nas equipes de médio e alto padrão técnico e tático (Figura 11).

Figura 11 - Esquema 10: Sistema com 3 elementos na recepção do saque, e o levantador infiltrando pela posição 1. O líbero está na posição 6



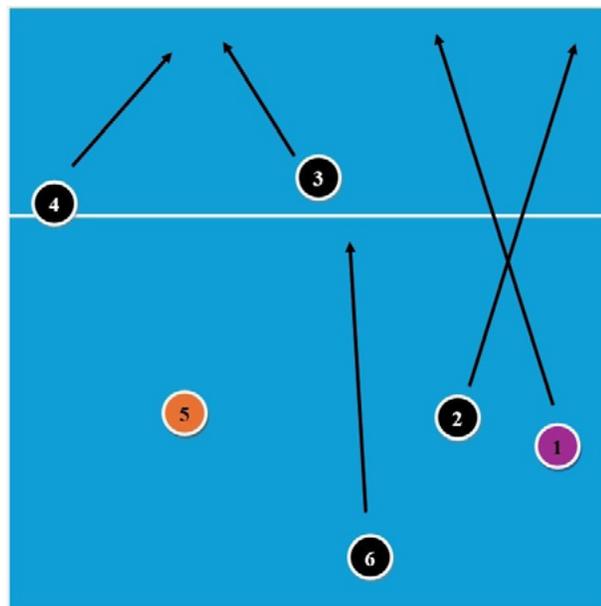
Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

Sistema de Recepção com 2 elementos

Pode ser mais utilizado pelas equipes de alto padrão técnico e tático, visando a combinações, trocas e variações de jogadas. Por ter somente dois jogadores na recepção, cada um ficará responsável por cobrir uma grande área da quadra, sendo o líbero, normalmente, uma dessas peças de recepção (Figura 12).

Figura 12 - Esquema 11: Sistema de recepção com 2 elementos, com o levantador infiltrando pela posição 1. O líbero está na posição 5



Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

SISTEMAS DE DEFESA PROPRIAMENTE DITOS

Os sistemas de defesa são tipos de formação defensiva utilizados por uma equipe visando neutralizar as ações ofensivas da equipe adversária. Isso ocorrerá em função do posicionamento do jogador que ocupar a posição defesa-centro, posição 6, e dos tipos de formação de bloqueio da equipe.

Figura 13 - Sistema de defesa com centro recuado, com ataque da posição 3, ataque centro, bola no meio da rede



Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WGP2006/atkgoncalezclubwgp06.jpg>

Sistema de defesa com centro recuado

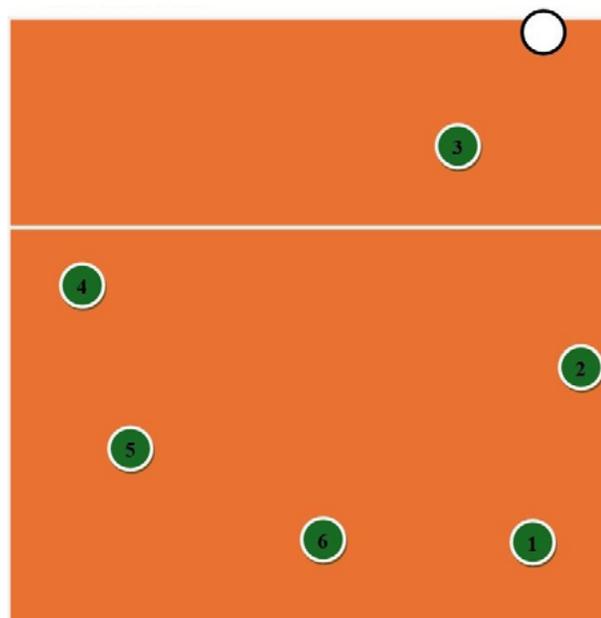
Nesse tipo de defesa, o jogador que ocupa a posição defesa-centro recua, dando à defesa o formato de um semicírculo. Isso acontecerá em função da presença ou ausência de bloqueio da equipe, podendo apresentar as seguintes variáveis.

SUMÁRIO

SEM BLOQUEIO

Na ausência de bloqueio, os jogadores 4 e 2 recuam e o jogador que ocupa a posição 3 se desloca na direção do ataque adversário, para defender as bolas pingadas, largadas próximas a rede. É pouco utilizado, sendo mais aplicado a equipes iniciantes ou quando o ataque adversário está afastado da rede. Conforme a localização do ataque, é necessária uma movimentação da defesa para se posicionar de frente para o atacante adversário (Figura 14).

Figura 14 - Esquema 12: sistema de defesa com centro recuado, sem bloqueio, com ataque adversário da posição 4, ataque lateral esquerdo



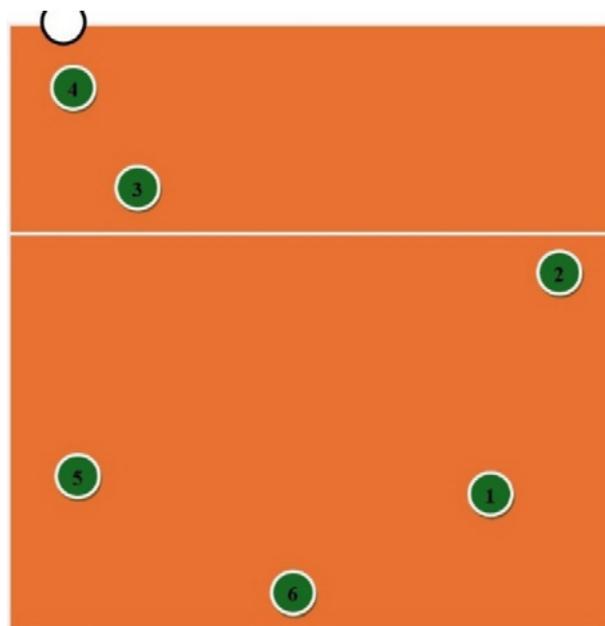
Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

COM BLOQUEIO SIMPLES

Quando a equipe realizar o bloqueio simples, a formação adotada pela equipe será igual ao sistema com centro avançado, invertendo as posições dos jogadores que fazem a cobertura e a defesa. Neste caso, o defesa-centro recua e o jogador atacante mais próximo do bloqueio faz a cobertura (Figura 15).

Figura 15 - Esquema 13: sistema de defesa com centro recuado, com bloqueio simples, com ataque adversário da posição 2, na saída de rede, ataque lateral direito



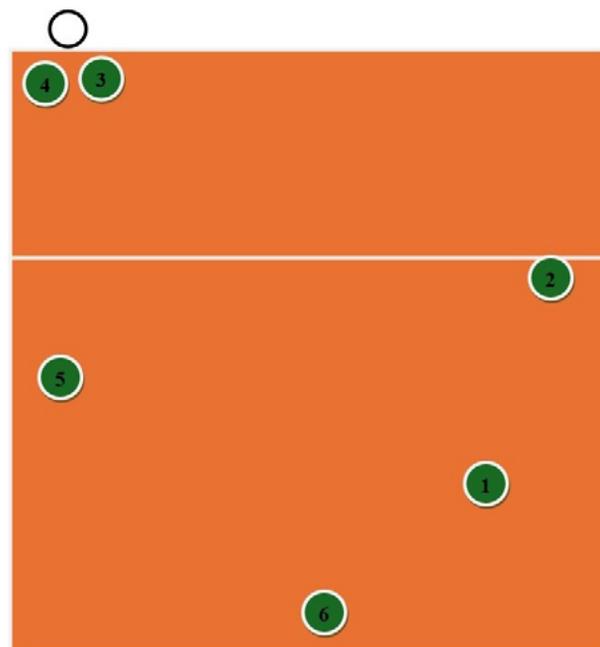
Fonte: elaborado pelo autor.

SUMÁRIO

COM BLOQUEIO DUPLO

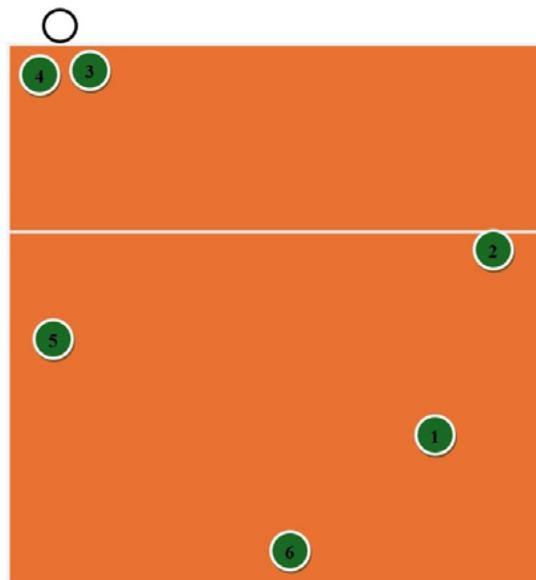
Esse esquema mais adotado por equipes de alto nível técnico em que os ataques são muito fortes e a defesa deve se portar mais aberta e com mais jogadores para cobrir um espaço maior da quadra. Com o desenvolvimento físico dos atletas, é possível realizar deslocamentos ou “peixinhos” mais rapidamente do fundo da quadra para cobrir as zonas respectivas, não necessitando de um jogador específico para a cobertura de bolas “pingadas” (Figuras 16 e 17).

Figura 16 - Esquema 14: Sistema de defesa com bloqueio duplo, com ataque adversário da posição 2, saída de rede, ataque lateral direito



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 17 - Esquema 15: Sistema de defesa com bloqueio duplo, com ataque adversário da posição 4, entrada de rede, ataque lateral esquerdo



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 18 - Sistema de defesa com centro recuado, com ataque pela posição 4 do adversário, ataque lateral esquerdo, ataque pela entrada de rede



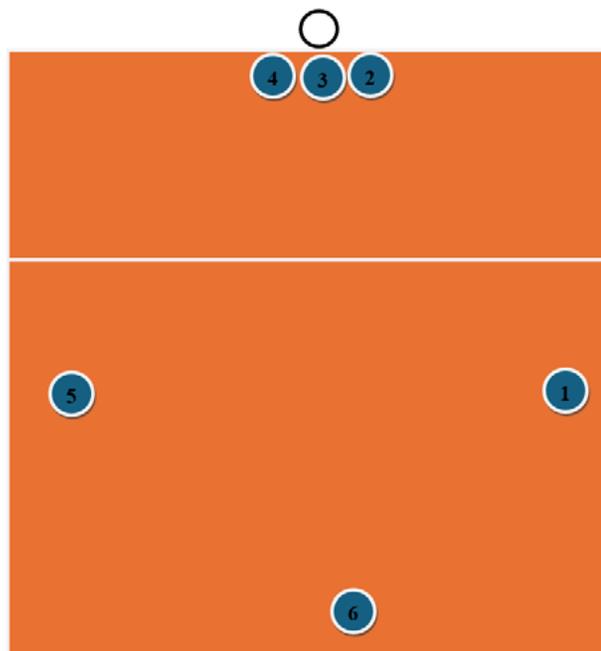
Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WL2005/Match007/Screen/007VENvsBRA.01.jpg>

SUMÁRIO

COM BLOQUEIO TRIPLO

Quando na ação de ataque da equipe adversária ocorrer a realização do bloqueio triplo, os jogadores de defesa se posicionam no fundo da quadra, formando um semicírculo, voltando-se de frente para o local de realização do ataque (Figura 19).

Figura 19 - Esquema 16: Sistema de defesa com centro recuado, bloqueio triplo, com ataque da posição 3 do adversário, ataque centro ou ataque pelo meio da rede



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 20 - Sistema de defesa com centro recuado, bloqueio triplo, com ataque pela posição 4, ataque lateral esquerdo ou entrada da rede



Fonte: <http://www.fivb.org/Vis2009/Images/GetImage.aspx?No=200607337&maxsize=500>

Sistema de defesa com centro avançado

É a forma de posicionamento adotado pelos jogadores frente a um ataque adversário. Nesse tipo de formação, um jogador avança para fazer a cobertura de bolas curtas, podendo ser defesa-centro ou outro que possa fazer essa função. Isso ocorrerá em função da presença ou não de bloqueio da equipe, podendo ser os seguintes padrões.

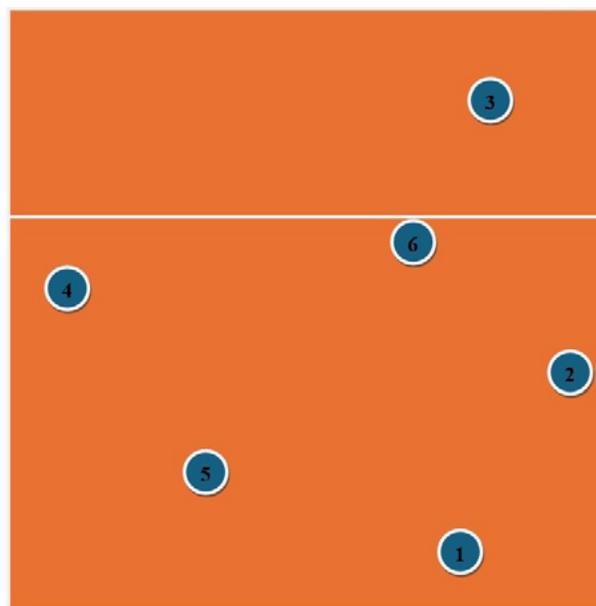
SEM BLOQUEIO

O posicionamento adotado pela equipe quando esta não realiza o bloqueio faz com que o jogador posição 3 faça um deslocamento na direção para onde a bola estiver sendo levantada, para

SUMÁRIO

defender as bolas largadas junto da rede. Os jogadores 4 e 2 recuam e o 6 avança. É utilizado quando o ataque adversário está afastado da rede ou com alcance baixo. Conforme a posição do ataque adversário mais próxima da antena, é necessária uma movimentação da defesa para se colocar de frente para o atacante (Figura 21).

Figura 21 - Esquema 18: Sistema com centro avançado, com ataque adversário pela posição 4, entrada de rede, ataque lateral esquerdo

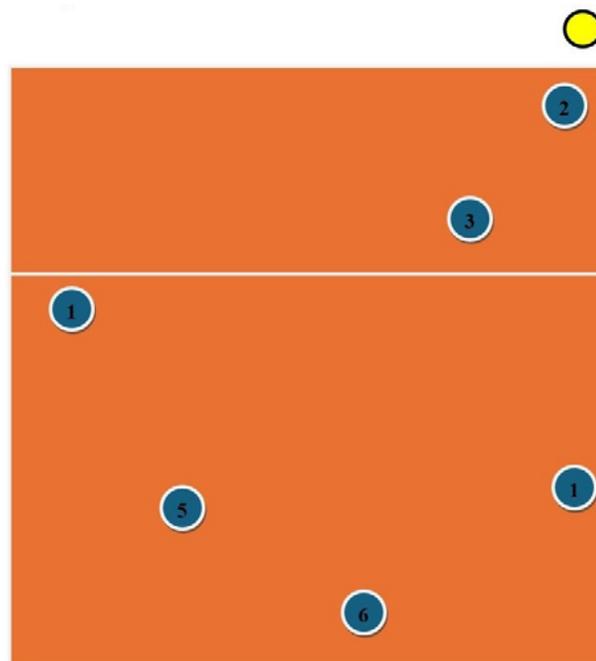


Fonte: elaborado pelo autor.

COM BLOQUEIO SIMPLES

Nesse tipo de situação, o jogador que ocupa a posição 2 bloqueia; o jogador da posição 3, ataque centro, faz a cobertura do bloqueio e os jogadores que ocupam as posições 4, 5, 6 e 1 fazem a defesa em forma de semicírculo, voltada para a direção do ataque (Figura 22).

Figura 22 - Esquema 19: Sistema de defesa com centro avançado, com bloqueio simples, com ataque do adversário pela posição 4, entrada de rede ou ataque lateral esquerdo



Fonte: elaborado pelo autor.

COM BLOQUEIO DUPLO

Esse sistema é utilizado para a cobertura e empregado por equipes que têm um bloqueio muito alto e eficiente. Isso faz com que o adversário tenha como alternativa, para fugir do bloqueio, a bola "pingada", que teria a cobertura do jogador que ocupa a posição defesa-centro avançada.

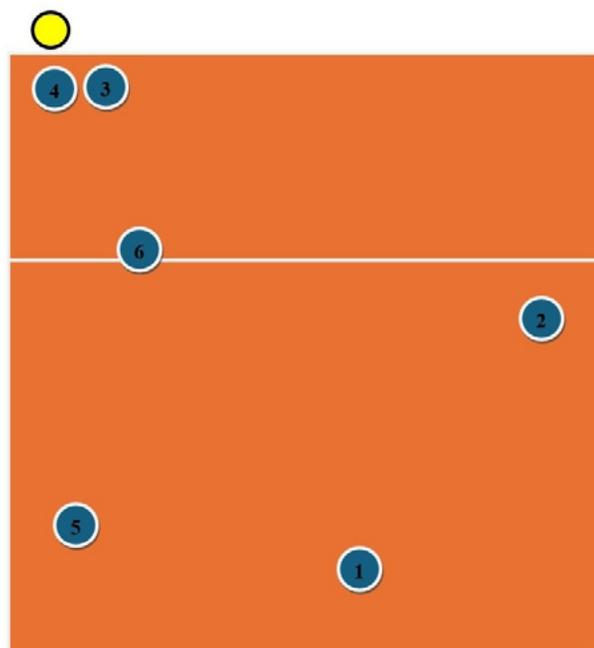
O posicionamento dos jogadores de defesa, nesse tipo de formação, é semelhante à figura de um quadrilátero. Esse sistema

SUMÁRIO

pode ser aproveitado por equipes que tenham estatura e alcance superior ou igual à equipe que está atacando.

Por trás do bloqueio, forma-se um espaço onde não haveria incidência de bolas, chamado de sombra de bloqueio (Figura 23).

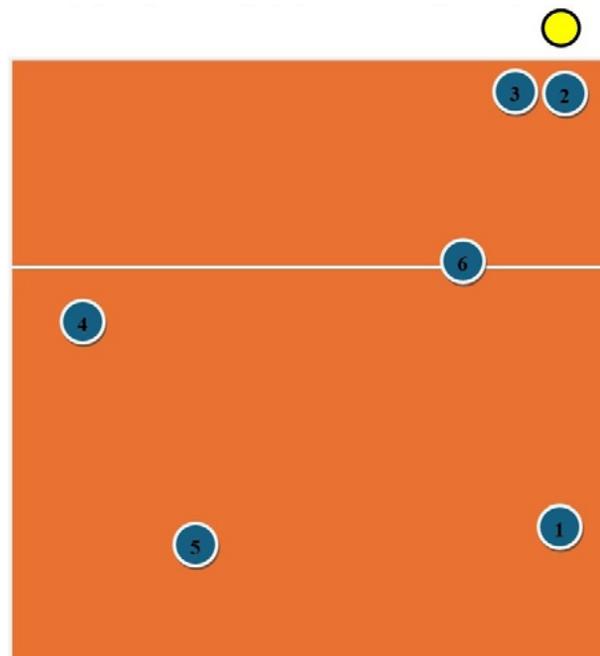
Figura 23 - Esquema 20: Sistema de defesa com centro avançado, com bloqueio duplo, na entrada de rede, para ataque do adversário da posição 2, saída de rede ou ataque lateral direito



Fonte: elaborado pelo autor.

Equipes com estatura ou alcance baixo que desejem adotar esse sistema de defesa devem fazê-lo em semicírculo, desconsiderando a sombra do bloqueio e reforçando a defesa no centro da quadra. Isso fará com que os jogadores tenham uma maior área da quadra para proteger, exigindo mais agilidade e velocidade de deslocamento (Figura 24).

Figura 24 - Esquema 21: Sistema de defesa com centro avançado, com bloqueio duplo, na saída de rede, para ataque adversário da posição 4, entrada de rede ou ataque lateral esquerdo

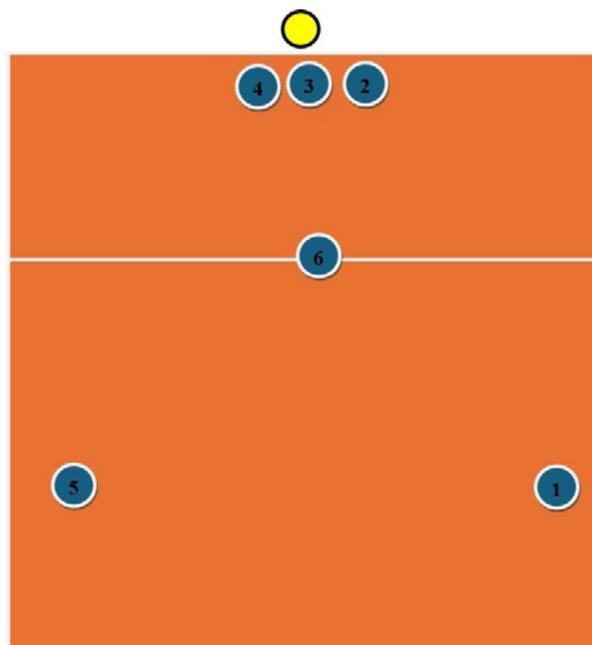


Fonte: elaborado pelo autor.

COM BLOQUEIO TRIPLO

Quando a equipe se utiliza do bloqueio triplo, o jogador que ocupa a posição defesa-centro avança para possivelmente salvar as bolas largadas atrás do bloqueio, e a defesa das bolas atacadas longas passa a contar com apenas 2 elementos. Essa formação se apresenta com um posicionamento semelhante a um triângulo, pelo posicionamento dos jogadores de defesa (Figura 25).

Figura 25 - Esquema 22: Sistema de defesa, com bloqueio triplo, com ataque adversário da posição 3, ataque centro ou ataque pelo meio da rede



Fonte: elaborado pelo autor.

SISTEMAS DE PROTEÇÃO DE ATAQUE

Muitas vezes o ataque realizado por uma equipe é bloqueado pelo adversário, que intercepta a bola, enviando-a para o chão, marcando o ponto. Assim sendo, o Sistema de Proteção ao Ataque é um sistema em que os jogadores que não participam do ataque posicionam-se de forma a realizarem a proteção do ataque efetuado por sua equipe, recuperando as bolas bloqueadas pela equipe adversária e dando mais segurança ao cortador. Desse modo, pode-se apresentar de duas maneiras:

SUMÁRIO

Figura 26 - Sistema de Proteção de Ataque, pela posição 4, ataque lateral esquerdo ou entrada da rede



Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WL2004/Match073/Screen/007.ITAvsSER.04.jpg>

Figura 27 - Sistema de proteção de ataque, pela posição 4, ataque lateral esquerdo, entrada de rede



Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WL2005/Match061/Screen/061.BULvsITA.17.jpg>

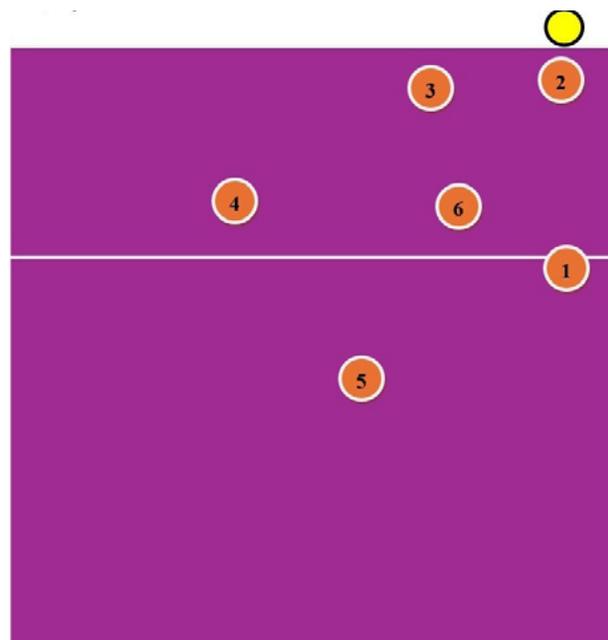
SUMÁRIO

Sistema de proteção de ataque sem infiltração

Em um ataque realizado em um dos lados, o levantador, posição 3, o defesa-centro, posição 6, e o defesa do mesmo lado do atacante, no caso posição 1, avançam formando um semicírculo próximo ao cortador. O atacante oposto, posição 4, recua e o defesa oposto ao ataque, posição 5, avança formando um outro semicírculo mais distante, para a proteção de bolas mais longas (figura 28). Acontece de forma semelhante, com ataque pela entrada de rede, posição 4, ataque lateral esquerdo (figura 29).

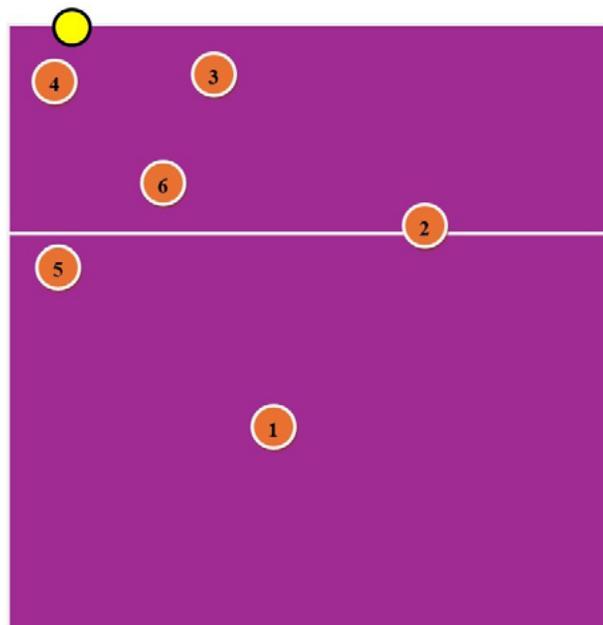
É de mais fácil assimilação e mais utilizado pelo fato de os jogadores que estão mais próximos do atacante se aproximarem para fazer a proteção, realizando um deslocamento menor (Figura 28 e 29).

Figura 28 - Esquema 23: Sistema de proteção de ataque, sem infiltração, para a posição 2, ataque lateral direito ou saída de rede



Fonte: elaborado pelo autor.

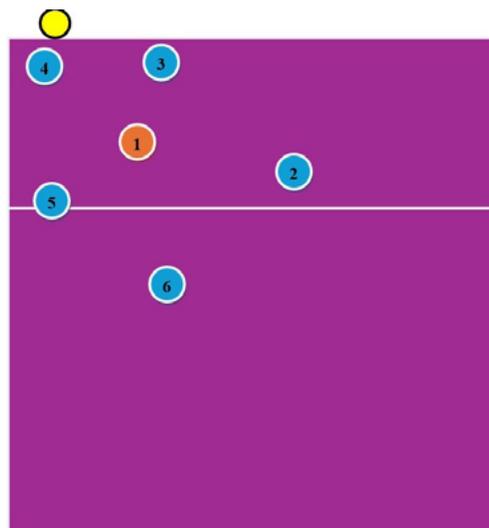
Figura 29 - Esquema 24: Sistema de proteção de ataque, sem infiltração, para a posição 4, ataque lateral esquerdo ou entrada de rede



Sistema de proteção de ataque com infiltração

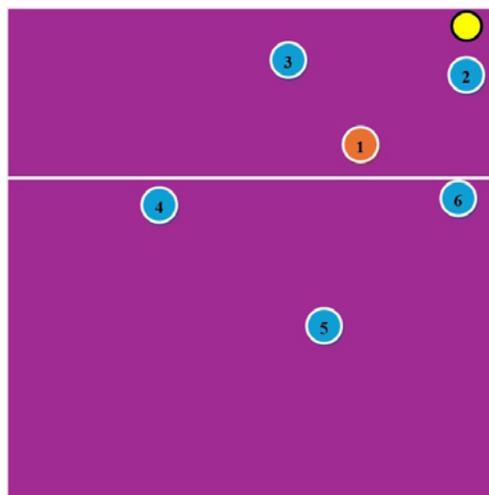
Nesse sistema, a formação dos semicírculos é igual ao sem infiltração, porém um jogador posicionado no lado oposto ao do ataque se “infiltra”, neste caso o levantador, posição 1, para o semicírculo mais próximo ao do ataque, invertendo a posição com a defesa-centro. Por ser mais complexo e o aumentar o espaço a ser percorrido no deslocamento, necessita de maior conhecimento tático. Pode ser mais bem utilizado quando o jogador que “infiltra” é mais ágil e tem melhor defesa, melhorando a proteção ao ataque (Figura 29 e 30).

Figura 30 - Esquema 25: Sistema de proteção de ataque, com infiltração, para a posição 4, ataque lateral esquerdo ou entrada de rede



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 31 - Esquema 26: Sistema de proteção de ataque, com infiltração, para a posição 2, ataque lateral direito ou saída de rede



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 32 - Sistema de proteção de ataque, pela posição 2, ataque lateral direito, saída de rede, com infiltração



Fonte: <http://www.fivb.org/Photos/VB/Gallery/WL2005/Match075/Screen/075.CUBvsBR>

Esperamos que o material aqui apresentado possa colaborar para ampliar o conhecimento dos profissionais envolvidos com o ensino da prática motriz voleibol e fornecer subsídios para os docentes na reelaboração de processos de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou elaborar um material de apoio didático para o ensino da tática do voleibol que possa facilitar o acesso e a compreensão de professores, instrutores e amantes do esporte, que queiram iniciar o trabalho tático do voleibol no ambiente escolar e não escolar. Para tanto, além da experiência de algumas décadas do autor no ensino e na prática do esporte, pesquisou-se trabalhos encontrados na literatura, que foram sistematizados para possibilitar ao leitor o acesso ao material que se encontra disperso em diversas obras da área de Educação Física e Esportes.

Foram utilizadas as fontes encontradas, para a elaboração deste trabalho, sobre um esporte que tanto cresceu nas últimas décadas e que tanto tem proporcionado benefícios sociais, emocionais, psicológicos e orgânicos aos seus praticantes. A partir das estratégias didáticas sistematizados neste estudo, os professores podem elaborar ações criativas para o desenvolvimento dos alunos por meio do ensino do voleibol nas diferentes esferas escolares. Assim, as propostas de ensino que foram apresentadas neste livro poderão colaborar para a solução de problemas de ensino que podem surgir durante o processo coletivo de trabalho voltado às necessidades que surgem no ambiente escolar. A estrutura das atividades descritas neste estudo pode ser reutilizada ou servir de diretriz para formulação de novas atividades, fazendo com que o ensino do voleibol na Educação Física escolar possa ser mais difundido e aprofundado nas práticas escolares.

A carência de publicações de material de apoio didático para o ensino da tática do voleibol no meio escolar sugere que mais investimentos em pesquisa sobre o tema são necessários

para ocupar essa lacuna no conhecimento. Sugere-se que pesquisadores, professores e profissionais de Educação Física e de outras áreas do ensino elaborem projetos e propostas que integrem a prática do voleibol no âmbito escolar como um meio de educação emocional dos alunos.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABURACHID, L. M. C.; FRANCISCO, P. S.; RIBAS, S.; FERREIRA, T.; GRECO, P. J. O desafio de ensinar esportes: aspectos pedagógicos a serem considerados na práxis. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 3, p. 122-133, 2019.

ALMEIDA, F. **A prática do minivoleibol nas escolas públicas de ensino fundamental de Curitiba**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Curitiba, 2006.

ALVES, J. L. P. **Metodologias de ensino na Educação Física Escolar e a expressão das emoções**: o trabalho com o voleibol. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. 1-31, 2022.

ARAÚJO, P. A.; FRANCHI, S.; LAVEGA, P. Praxiologia motriz: educação física como educação das condutas motrizes. **Conexões**, v. 18, p. 1-14, 2020.

BAACKE, M. B. História e atual situação do volleyball. *In*: BAACKE, M. B.; MATSUDAIRA, Y.; TOYODA, H. (ed.). **Manual do treinador da Confederação Brasileira de Voleibol**. Rio de Janeiro: Palestra Edições, 1978.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BIBBÓ, C. **Um mergulho na metodologia do ensino do esporte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto nível**: da iniciação à competição. 2. ed. São Paulo: Manole, 2004.

SUMÁRIO

- BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Secretaria de Ensino Médio. Brasília, 1999.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: CEPEUSP, 1995.
- BROWN, G. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.
- 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.
- CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- CAMPOS, L. A. S. Didática sob a ótica da educação física um novo olhar. **Profissão Docente**, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2012.
- CARNAVAL, B. C. **Cinesiologia aplicada ao esporte**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- CASAGRANDE, C. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos**: análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.
- CASTRO, J. A.; GIGLIO, S. S.; MONTAGNER, P. C. O jogo no ensino do handebol: proposta de um plano de ensino pensado para a prática diária. **Motriz**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2008.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CONFEDERAÇÃO Brasileira de Voleibol. Pernambuco comemora data histórica do primeiro jogo de vôlei no Brasil. **Divulgação/CBV**, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://wp.cbv.com.br/arquivos/162520>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- COSTA, C. F. **Futsal**: aprenda a ensinar. Florianópolis: Visual Books, 2003.
- COSTA, I. T.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.
- COSTA, L. da; NASCIMENTO, J. do. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

SUMÁRIO

DACOSTA, L. (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

DALLEGRAVE, E. J.; BERNO, C. S.; FOLLE, A. Método situacional: aplicação nos treinamentos técnico táticos de uma equipe de base do handebol feminino. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 1, p. 100-113, 2017.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G.; SCHALLER, H. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

FAGUNDES, F. M.; FOLLMANN, N.; WENZEL, V. I. Como identificar a lógica interna das práticas motrizes de interação? Uma proposta de ferramenta de análise a partir da Praxiologia Motriz. **Kinesis**, v. 37, p. 1-15, 2019.

FAGUNDES, F. M.; OLIVEIRA, R. V. de; LANES, B. M.; RIBAS, J. F. M. As interações motrizes do saque e da recepção e suas influências no voleibol: uma compreensão praxiológica. **Motrivivência**, v. 29, p. 225-242, 2017.

FEDERAÇÃO Internacional de Voleibol. **Regras Oficiais de Voleibol 2021-2024**. FIVB, 2021. Disponível em: <https://voleiparana.com.br/wp-content/uploads/2023/03/Regra-Oficial-de-Voleibol-2021-a-2024.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes.com**, v. 18, n. 182, 2013.

FRANÇA, R. S. **Metodologia do ensino do voleibol nas aulas de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário Maria Milza, Governador Mangabeira, 2022.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDRICH, E. I.; FAGUNDES, F. M. Aproximações entre o handebol e a Praxiologia Motriz: proposta de ensino com base nas problemáticas emergentes da lógica interna do jogo. **Conexões**, v. 18, p. 1-20, 2020.

FROHNER, B. **Escola de voleibol**: para apoio às aulas de Educação Física. Tradução de Paulo Emmanuel da Hora Matta. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1983.

SUMÁRIO

GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: Wiley, 1982.

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.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *In*: TAVARES, F. (org.). **Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar**. Porto: FADEUP, 2013.

GRECO, P. J. **Inicição Esportiva Universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Inicição Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. Educação Física e Esportes na Escola: revendo teorias e práticas. *In*: KUNZ, E. (org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2016.

LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. **La ciencia de la acción motriz**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. **Introducción a la praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LAGARDERA, F. Por una educación física sostenible para el siglo XXI: la pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL Y II LATINOAMERICANO DE PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: EDUCACIÓN FÍSICA Y CONTEXTOS CRÍTICOS, 14., 2011, La Plata. **Anales** [...]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, p. 1-23, 2011. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1418/ev.1418.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

LANES, B. M. **Ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol: proposições a partir da Praxiologia Motriz e o método situacional**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SUMÁRIO

LANES, B. M.; RIBAS, J. F. M. As Interações Motrizes do Voleibol e o Método Situacional: reflexões para o processo de ensino-aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 220-230, 2018.

LAVEGA, P. Dominios de acción motriz y afectividad. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL Y II LATINOAMERICANO DE PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: EDUCACIÓN FÍSICA Y CONTEXTOS CRÍTICOS, 14., 2011, La Plata. **Anales** [...]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, p. 1-36, 2011. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1413/ev.1413.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

LAVEGA, P., MARCH, J.; FILELLA, G. Juegos deportivos y emociones: propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el deporte. **Revista de Investigación Educativa**, v. 31, n. 1, p. 151-165, 2013.

LAVEGA, P.; MARCH, J.; MOYA, J. Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 27, n. 2, p. 117-124, 2018.

LAVEGA, P.; ARÁJUIO, P.; JAQUEIRA, A. R. Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 8, n. 22, p. 5-15, 2013.

LAVEGA, P.; OCÁRIZ, U. S. de; LAGARDERA, F.; MARCH, J.; PUIG, N. Emotional experience in individual and cooperative traditional games: a gender perspective. **Anales De Psicología**, v. 33, n. 3, p. 538-547, 2017.

LEÃO, I. C. S.; ALMEIDA, M. B.; SOUZA, F. T. C.; GRECO, J. P. Processos cognitivos e métodos de ensino em defesas abertas do Handebol. **Neurobiologia**, v. 74, n. 2, p. 181-190, 2011.

LEONARDO, L.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

LIMA, C. O. V.; MATIAS, C. J. A. da S.; GRECO, P. J. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 129-147, 2012.

LIMA, V. H. N. **Iniciação esportiva do voleibol**: uma revisão de literatura. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Sousa, 2023.

LÓPEZ, J. L. **Fútbol**: 1380 juegos globales para el entrenamiento de la técnica. Sevilla: Wanceulen, 2002.

SUMÁRIO

LOVATTO, D. L.; GALATTI, L. Pedagogia do esporte e jogos esportivos coletivos: das teorias gerais para a iniciação esportiva em basquetebol. **Movimento & Percepção**, v. 8, n. 11, p. 268-277, 2007.

LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 129-143, 2013.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, p. 82-97, 1994.

MATIAS, C. J.; GRECO, P. J. De Morgan ao voleibol moderno: o sucesso do Brasil e a relevância do levantador. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p. 49-63, 2012.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 1991.

MELO, A. C.; MARTINEZ, A. M. As principais tendências pedagógicas da educação física e sua relação com a inclusão. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 180-195, 2012.

MENDES, R. R.; MATOS, J. A. B. de; PINHO, A. C. de. Propostas Metodológicas da Iniciação Esportiva Escolar. **Pindorama**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2010.

METODOLOGIA. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metodologia/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 4, p. 291-299, 2007.

ARROYAVE, V. M.; BURGÚÉS, P. L. i; RODRIGUÉZ, A. C. i; SILVA, S. D. da; SERVA, J. Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. **Retos**, n. 38, p. 166-172, 2020.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2001, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, p. 17-20, 1996.

SUMÁRIO

NASCIMENTO, M. G. S. **Métodos de ensino do voleibol no âmbito escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

NETO, I. B. Voleibol: práticas alternativas frente aos novos paradigmas. **Caderno de Educação Física**: estudos e reflexões, v. 4, n. 7, p. 31-56, 2002.

NETTO, J. A. **Metodologia do ensino do voleibol**. Rio de Janeiro: SESES, 2018.

OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2014.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F.; DARONCO, L. S. A manifestação de emoções em jogos informais e formais de voleibol no contexto escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 211-230, 2017.

OLIVEIRA, R. V. de; RIBAS, J. F. M. O praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do voleibol. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 404-419, 2020.

OLIVEIRA, R. V. de; RIBAS, J. F. M. Elementos para a leitura de jogo no levantamento a partir da Praxiologia Motriz: a linguagem corporal dos jogadores de voleibol. **Journal of Physical Education**, v. 32, n. 1, p. 1-13, 2021.

PAES, R. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Educação Física. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

PARLEBAS, P. Educação física e Praxiologia Motriz. **Conexões**, v. 18, p. 1-9, 2020.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad**: Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PIC, M.; BURGÚÉS, P. L.; ARROYAVE, V. M.; LLANES, J. M.; RAMOS, J. A. E. Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 19, n. 1, p. 241-251, 2019.

SUMÁRIO

PINHO, S. T. de; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 580-590, 2010.

QUEIROZ, M.; CARDOSO, D. S.; LIMA, R. C. R. de; LEÃO, I. C. S. Importância do método situacional para o ensino dos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 12, n. 50, p. 624-628, 2020.

RIBAS, J. F. M.; FRANCO, F. Praxiologia Motriz e a organização do trabalho pedagógico e da didática na Educação Física: entrevista com Pierre Parlebas, professor da Universidade Paris Descartes (Paris V – Sorbonne Cité). **Movimento**, v. 26, p. 1-12, 2020.

ROMÃO, E.; BARBOSA, P.; MOREIRA, M. Metodologias de ensino para jogos esportivos coletivos na Educação Física escolar. **Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 7, n. 1, p. 80-96, 2017.

SAAD, M. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SÁENZ-LÓPEZ, P. Circuito de emociones para la clase de educación física. **e-Motion**, n. 14, p. 66-81, 2020.

SAMPAIO, F. **Ballet Essencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2013.

SILVA, S. C. Investigação no uso do método analítico e global e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do Futebol e Futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 39, p. 399-410, 2018.

SILVANO, L. C.; SILVA, V. L. A prática pedagógica de professores de educação física em relação aos conteúdos e abordagens do ensino fundamental II. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 3-26, 2019.

SOARES, C. L. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TENDÊNCIAS. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tendencia/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SUMÁRIO

TESTA JUNIOR, A.; GIACOMINI, V. A. V.; DOMINGUES, A. B. C.; SCAGLIA, G. O ensino dos esportes coletivos e as percepções conceituais e atitudinais dos escolares. **Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 13, n. 1, 2021.

TESTA JUNIOR, A.; PELLEGRINOTTI, I. L.; SANTOS, J. de T.; FORGARI, D. R. B. de. Relações e proposições entre os métodos de ensino analítico e global e as percepções dos seus praticantes sobre os conceitos relativos ao esporte. **Corpo e movimento**, v. 8, n. 1, p. 32-38, 2017.

TRACY, J. L.; RANGLES, D. Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. **Emotion review**, v. 3, n. 4, p. 397-405, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VANDERLEI FILHO, W. A. de A. **Concepções metodológicas para o ensino do basquetebol**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2018.

VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

XAVIER, T. P. **Métodos de Ensino em Educação Física**. Barueri: Manole, 1986.

SOBRE OS AUTORES

A área de conhecimento da Educação Física, ainda no segundo segmento do Ensino Fundamental, proporcionou ao professor Ms. José Lúcio Pereira Alves, o primeiro impacto de simpatia e satisfação com o campo das atividades físicas e esportivas. A partir dos encontros na Escola Municipal Jacques Raimundo, acontecidos na quadra de aula da Escola Municipal Padre Leonel Franca, com os corretos e competentes Professores Helma e Joel.

Ascendendo até o Ensino Médio, no Colégio Estadual Professor Daltro Santos, nas magistrais aulas e ensinamentos humanos do culto baiano Professor Hamílton Leão de Oliveira, que possibilitaram a este autor um encantamento definitivo para escolha do enlace com a área e grande aproximação com o voleibol.

Ao chegar no curso de Graduação, no Instituto de Educação Física e Desportos da gloriosa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEFD/UERJ), José Lúcio ficou diante de mestres de nível indiscutível, como o laureado e respeitado Professor Paulo Emmanuel da Hora Matta (*in memoriam*), da Cadeira Voleibol, preocupado com a melhor formação dos futuros profissionais, mostrando que o processo de ensino-aprendizagem deveria primar pela seriedade e organização.

Ao longo da vivência acadêmica, na formação e aperfeiçoamento, e na atuação profissional, no ensino regular, em escolas públicas e privadas, o autor delineou como condição fundamental a busca pela melhor maneira de edificar o processo de ensino/aprendizagem do aluno, nos escritos, artigos e livros, nos discursos, em aulas e palestras e no planejamento, na estruturação e convivência. Foram encontradas abordagens pedagógicas e métodos de

SUMÁRIO

ensino, tradicionais e contemporâneos, caracterizados com maior ou menor participação do aluno, no processo de ensino/aprendizagem. Foram encontradas maneiras de trabalhar com os aprendizes, que se desenrolavam em situações diversas, muitas vezes sem que se apreciasse o funcionamento, planejamento e estrutura dos ambientes pedagógicos, assim como as realidades dos alunos.

Nos últimos anos, na tentativa de aprimoramento profissional, José Lúcio encontrou no Grupo de Pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE), liderado pelo Professor Dr. José Antonio Vianna, novos contatos e descobertas, como os escritos sobre a Praxiologia Motriz, ciência da ação motriz, que classifica a Educação Física como a pedagogia das condutas motrizes, emergindo a probabilidade de identificar a expressão das emoções dos alunos nas aulas. Estas perspectivas estimularam o autor para uma busca de associar a prática motriz do voleibol, com as metodologias de ensino, tradicional ou contemporânea, e a expressão das emoções dos alunos. Essa elocubração foi materializada na pesquisa de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PPGE B.

O ingresso no PPGE B da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi fundamental para a elaboração desta obra. Sob a orientação do Professor Dr. José Antonio Vianna, os conhecimentos acumulados pelo autor ao longo de suas vivências esportivas e profissionais no voleibol, foram sistematizados e fundamentados em teorias e metodologias de ensino que podem proporcionar a discentes, professores de Educação Física e outros amantes do ensino do voleibol, um material de apoio didático para a tomada de decisão nas aulas de Educação Física escolar.

SUMÁRIO

José Antonio Vianna

Pós-doutorado em Ciências do Desporto – FCDEF/UC. Professor Associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica - UERJ. Líder no Grupo de Pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8688907789895910>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>

E-mail: javianna@hotmail.com

José Lúcio Pereira Alves

Mestre em Ensino na Educação Básica – PPGEB/UERJ. Professor de Educação Física da Fundação de Apoio a Escola Técnica- FAETEC/RJ. Professor de Educação Física da SEEDUC/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa Percepções do Cotidiano Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7072124986242783>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5301-0235>

E-mail: jlpalves@gmail.com

Paulo Emmanuel da Hora Matta (in memoriam)

Baiano de Ilhéus, formou-se em Educação Física pela EEFD da Universidade do Brasil (UFRI), em 1959. Professor da Cadeira Voleibol do IEFD-UERJ, entre 1980 e 2000. Foi treinador da Seleção Brasileira de Voleibol masculina nos Jogos Olímpicos da Cidade do México, em 1968.

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

VOLEIBOL

aspectos didáticos
para o ensino na escola