

**FEDERAÇÃO NACIONAL DE KARATÉ – PORTUGAL
DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO**

CENTRO DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

**O KARATÉ INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO LÚDICO
(Bases Metodológicas para uma Intervenção Didáctica)**

**MÓDULO ESPECÍFICO FUNDAMENTAL:
DIDÁCTICA DO KARATÉ**

**Abel Figueiredo
1994**

1. INTRODUÇÃO

Os Desportos de Combate¹ (onde não temos relutância em colocar as Artes Marciais) tiveram origem em Culturas Medievais, ou em culturas similares. Os seus objectivos concretos são o combate condicionado por regras de segurança, e o factor que costuma ser considerado como fundamental na sua classificação é o factor distância.

Desde algum tempo que nos temos preocupado com a significação hodierna dos Desportos de Combate em geral, e do Karaté em particular².

Esta preocupação continua presente, pois embora as actividades que implicam "luta" e oposição corporal directa entre os intervenientes já não sejam discriminadas dos conteúdos programáticos da Educação Física (novos programas), poucos são os professores que os abordam nas aulas de Educação Física.

Este afastamento deve-se, por um lado, a um desconhecimento preciso dos conteúdos respectivos, o que dificulta a intervenção didáctica e pedagógica, e, especialmente, a um desconhecimento das suas imensas potencialidades para o desenvolvimento sócio-afectivo e perceptivo-motor da criança. Por outro lado, existe ainda a falsa crença de que estes tipos de actividades implicam um material muito específico, o que, a nosso ver, está intrinsecamente ligado à noção de que os desportos de combate a abordar serão a Luta e o Judo ou eventualmente o Jogo do Pau (os únicos constantes na proposta curricular apresentada nos novos programas).

Cabe-nos aqui fazer uma referência especial ao Karaté já que, fora da Escola, é cada vez mais usual a sua prática, principalmente em escalões etários cada vez mais baixos. Faltando trabalhos que abordem especificamente este tema, urge reflectir sobre *o papel do Karaté infantil na socialização da criança*, procurando também esclarecer, de certa forma, o tipo de tarefa motora inerente à prática da modalidade, elogiando os factores positivos para a educação psico e sócio-motora. Só a partir do esclarecimento daquele ponto nos surge importante investigar sobre o enquadramento da actividade pela análise da tarefa³.

Como qualquer actividade cultural, pelo Karaté podem-se vincular determinadas normas, valores e símbolos, que influenciarão a maneira de pensar, sentir e agir dos seus protagonistas.

É evidente que essa socialização tem interesse para a Sociologia, Psicologia, Antropologia e Etnologia, "porque ela leva à inserção na sociedade, e o ser humano é moldado pelo meio, pelos costumes, tradições, modelos, normas e valores do sistema socio-cultural em que vive" (REYMOND-RYVIER, trad: 1983, p.7).

¹Também referidos como "artes marciais", "artes de combate", "actividades fisico-desportivas de combate". Sobre este assunto, ver: do autor, "O Desenvolvimento do Karate Nacional (A Tensão entre "Arte Marcial" e "Desporto de Combate")", *Bushido - Artes Marciais e Desportos de Combate*, Lisboa, nº 22, Outubro de 1990, p. 22; de LIMA, António, "Desportos de Combate - Contributo Terminológico e Sistematização das Actividades", *Horizonte*, Lisboa, vol.VII, nº 40, Nov-Dez, 1990, pp. 119-125.

²Mais concretamente, desde 1987, com a publicação de "O Significado Actual do Karaté", *Horizonte*, Lisboa, vol.IV, nº 22, Nov-Dez, 1987, Dossier: pp.I-VII.

³Três áreas que têm sido objecto de investigação na FMH, demonstrando a sua clara inter-independência (permitam-me a expressão), são: análise da tarefa, conhecimento de resultados e variabilidade das condições de prática. Consideramos a primeira área aquela que mais profundamente situa as abordagens metodológicas práticas ("sistemáticas", "propedêuticas", "desportos", etc.), dimensão curricular onde nos inserimos profissionalmente, pelo que por ela decorrerão os nossos esforços futuros de estudo.

Não somos especialistas em nenhuma dessas áreas referidas, mas, partindo do desenvolvimento lúdico infantil, vamos procurar abordar o problema da socialização da criança protagonizada pela prática do Karaté.

O tema central deste ensaio, sendo o *Karaté Infantil*, aborda a esfera cognitiva, afectiva e socio-motora do indivíduo em desenvolvimento durante a infância. Vamos procurar lançar algumas pistas fundamentadoras da nossa metodologia de ensino do Karaté infantil, clarificando inicialmente o conceito de Homem que defendemos. A seguir, abordando a infância, e sendo o jogo uma actividade vital deste período (UNESCO, 1980), "condicionando o desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afectividade" (p. 5), e constituindo uma das actividades educativas essenciais, vamos procurar explorar o conceito de jogo numa perspectiva genética (desenvolvimento), de modo a fundamentar coerentemente a intervenção pedagógica na infância. Por fim, com base no anterior, vamos especificar a problemática concreta do Karaté na infância.

"Jogamos e sabemos que jogamos. Portanto, e uma vez que o jogo é irracional, somos mais do que seres racionais"

HUIZINGA, J., Homo Ludens

2. O PARADIGMA PRESENTE

2.1. A consciência da anti-neutralidade

Sem dúvida que "o presente é dominado pela redescoberta do corpo e a humanidade parece viver obcecada por todo um conjunto de experiências que, embora motivado por razões de saúde, não deve fazer esquecer a sua inspiração simbólica. [...] A história do corpo, [...] poderá contribuir para o estabelecimento dos mecanismos que nos levam à obsessão da prática desportiva do presente e a dar importância a todos os signos de narcisismo e de hedonismo que parecem caracterizar as épocas em decadência" (CRESPO, Jorge, 1990, pp. 573-574).

Não encontramos pessimismo nesta mensagem de Jorge CRESPO, mas antes, um alerta para as consciências dos que intervêm na educação corporal e no corpo em geral, no sentido de que são *agentes* de intervenção (orientação e gestão) e não peças passivas num fenómeno exterior que evolui por si. A direcção dessa evolução, ensina-nos o passado, pode depender do que fizemos hoje.

Afirmamos, pois, a anti-neutralidade da intervenção social de que somos protagonistas enquanto pedagogos. Como nos diz o autor já citado, os pedagogos, juntamente com os médicos, "assumiam as responsabilidades de concretizar as duas principais dimensões do problema: a luta contra a precariedade do corpo e a afirmação das suas potencialidades [...]" (*ibidem*, p. 570).

2.1.1. A Nova Antropologia

Presentemente, emerge uma nova Antropologia que resulta de uma convergência (ABREU, 1990) da teoria darwinista que ligou filogeneticamente o Homem às outras espécies animais (Darwin), da concepção psicanalítica que encara sintomas somáticos sem bases fisiológicas (Freud), e da nova concepção fenomenológica da consciência intencional (Husserl).

Trata-se, na verdade, de outro paradigma (T. Kuhn), um paradigma em que se supera o dualismo cartesiano marcado pela dicotomia entre o *corpo*, como realidade regulada e explicada pelo determinismo mecanicista, e a *mente*, consciência e espírito, regulada por processos que culminam na vontade humana. A nova visão do Homem, como "totalidade ou unidade integrada e integradora de componentes biológicos, psicológicos, sócio-culturais e axiológicos numa estrutura [...] dinâmica de interacções recíprocas" (ABREU, 1990, p. 1169), é posta em relevo na feliz expressão de Sílvio Lima: *unidade bio-psico-sócio-axiológica*.

Uma última característica que não queremos deixar de evidenciar, é que no paradigma pós-moderno, todo o conhecimento é auto-conhecimento, é local e total (fragmentação temática e não disciplinar), e, ainda, todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: enquanto na ciência moderna o salto qualitativo é dado do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna, como nos diz Manuel SÉRGIO, parafraseando Boaventura de Sousa Santos, "o salto mais importante é o que se dá a partir do conhecimento científico para o senso comum, isto é, para uma sabedoria de vida" (SÉRGIO, Manuel, 1989, p. 25).

"Uma criança que não sabe jogar [...] será um adulto que não sabe pensar"

CHATEAU, J., A Criança e o Jogo

3. A CRIANÇA QUE JOGA

3.1. Introdução

O *jogo* é uma actividade universalmente vital para o desenvolvimento harmonioso do Homem. O comportamento lúdico, presente em todas as culturas, constitui um verdadeiro espelho social com as suas tradições e regras. "Condicionado pelos tipos de habitat ou de subsistência, limitado ou estimulado pelas instituições familiares, políticas ou religiosas, funciona ele mesmo como uma verdadeira instituição" (UNESCO, 1980, p.5).

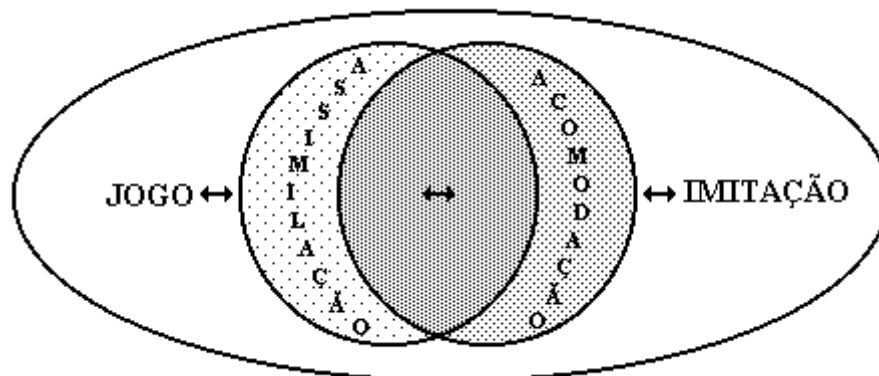
Os estudos actuais têm evidenciado a influência que os comportamentos e os objectos lúdicos têm sobre o desenvolvimento da personalidade. Esta influência, como é evidente, é modelada pelo contorno social e cultural de que faz parte, e é esta não neutralidade que pretende ser aproveitada pedagogicamente.

Falar de *jogo infantil* é falar de actividades que encerram gratuidade, alegria, exercício e novidade (CHATEAU, 1967, p.15); "Jogo é, ao mesmo tempo, uma exploração gratuita e vinculadora de alegria" (*ibidem*, p.15). O jogo é busca de prazer.

Jean PIAGET refere critérios como o carácter autotélico (fim em si mesmo) e desinteressado do jogo, a sua espontaneidade, o prazer inerente, a falta de organização que o caracteriza, a libertação dos conflitos que permite, e a supra motivação (motivos acrescidos não contidos no próprio jogo) (PIAGET, 1964, trad: 1978, pp.188-192).

No entanto, o que PIAGET realça de todos estes critérios é que "o jogo distingue uma modificação, de grau variável, das relações de equilíbrio entre o real e o eu. Pode-se portanto sustentar que se a actividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda. Da assimilação puramente funcional que caracteriza o jogo de exercício até às diversas formas de assimilação do real ao pensamento que se manifesta no jogo simbólico, o critério parece bem geral." (*ibidem*, p.192).

A abordagem Piagetiana encara o jogo como resultado de um desequilíbrio na função da adaptação. Uma categoria da actividade é a *imitação* que surge como acomodação quase pura, ou seja, reestruturação dos esquemas inoperantes face ao entendimento do mundo; a outra categoria é o *jogo* que surge com a predominância da assimilação, onde se faz a recepção activa do mundo através dos esquemas actuais operantes.



Há, no entanto, que clarificar que "se o jogo fosse pura assimilação, não levaria em consideração as características dos objectos. Mas no jogo [...] as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço, por parte do sujeito, de acomodação aos

objectos, isto é, de se ajustar às características dos elementos com os quais ele se relaciona." (FREIRE, 1989, p. 119).

A noção é a de predominância da *assimilação*, e ela, diz-nos Jean PIAGET, está presente nos três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra, que dão os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos com regras (1964, trad:1978, pp. 144-149).

O *jogo de exercício* circunscreve-se à conduta lúdica, a busca de prazer, na acção corporal. Não sendo exclusiva deste ou daquele período ontogenético é mais evidente no período sensório-motor. Nesta categoria de jogo a finalidade é "o próprio prazer do funcionamento" (*ibidem*, p. 144).

No *jogo simbólico* pode-se fazer-de-conta aquilo que na realidade não é, não foi, ou não será possível. Aqui, ultrapassam-se os limites funcionais do primeiro tipo de jogos.

A terceira categoria, o *jogo de regras*, pressupõe uma vida relacional mais complexa. A regra, como "regularidade imposta pelo grupo", caracteriza as relações sociais, os jogos verdadeiramente interindividuais.

Claro fica, na obra do psicólogo de Genebra, que a aquisição de um novo tipo de jogo não exclui as anteriores. Há reestruturações e não meras substituições.

3.2. Ontogénese do Jogo

3.2.1. *A Primeira Infância*

Mas onde se encontram as origens deste tipo de actividades? Jean CHATEAU (1961) refere-nos quatro tipos de fontes: a invenção, a imitação, a tradição e os próprios instintos (p. 112). No entanto, alerta para que elas concorrem concomitantemente e não de forma independente.

A fonte instintiva predomina nos primórdios da existência. CABRAL (1990) afirma que "o homem vem ao mundo com um *impulso lúdico* que lhe permite repetir uma acção a que acha graça, tentando vencer as resistências que esse objectivo lhe depara", referindo ainda que esse impulso para a acção e para o conhecimento, "não é conhecimento em si" (p. 174, sublinhados nossos).

Tal impulso realiza-se através de dois meios: a *mimese* (imitação) e o *agon* (competição). Se a imitação é considerada como "elemento conservador", a competição "visa sempre dialecticamente algo de novo" (*ibidem*, p. 194).

O mundo do recém-nascido é um mundo caótico onde não se distingue o subjectivo do objectivo. Do primeiro ao vigésimo mês vai-se construindo um universo estável "em que os objectos [...], dotados de permanência, são distintos e independentes dele",



ao mesmo tempo que, paulatinamente, se vai processando a construção do Ego (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p.23) com base essencial na díade mãe-filho.

O jogo infantil começa com uma dissociação adaptativa. "Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc., o que comportava, ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde (e, muitas vezes, mesmo durante o período de aprendizagem) o facto de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc., ou seja, em resumo, repete as suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espectáculo a sua própria potência e de a ela submeter o universo [...]: o jogo de exercício constitui-se desde então." (PIAGET, 1964, trad: 1978, p.208).

O "puro exercício", desde cedo patente na actividade infantil, é a "procura do prazer vindo de uma exercitação". Só mais tarde, "com o prazer do novo, o jogo se pode separar de outras actividades hedónicas" (CHATEAU, 1967, p.16).

3.2.1.1. A Segunda Infância

Embora, na essência da actividade lúdica da etapa anterior (até aos dois anos), estejam, juntamente com os elementos "conflitivos", os elementos miméticos (CABRAL, 1990, p. 174), os jogos de imitação aparecem a partir do segundo ano, sendo seus favoritos até aos quatro anos, simultaneamente com os jogos de construção (CHATEAU, 1961, pp. 159-160). Marcam um início de descentração, com o conhecimento simbólico, onde o objecto e a acção já são interiorizados, mas ainda "sem a reversibilidade mental, sem a perspectiva do outro" (CABRAL, 1990, p. 174).

Para as experiências descentradas concorrem a maturação somática e as funções cognitivas e afectivas. No terceiro trimestre do segundo ano há uma nova compreensão do real pela reestruturação do universo próximo (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p.62).

Por volta dos 3 anos, a criança começa a deixar a exclusividade do sensível e afectivo para incluir também o representativo. Vai, assim, começando a orientar a sua exploração para o objecto, com um jogo em que já o distingue do sujeito, permitindo então um outro tipo de explorações.

De qualquer forma, estas explorações continuam sempre fadoras de "conhecimento implícito e subjectivo" e não "explícito e objectivo" como o conhecimento científico (CHATEAU, 1967, p.18). O jogo infantil, após os 3 anos, é, "acima de tudo, exploração de si"; jogar é ensaiar as suas prestações, é querer crescer, ser mais, ser maior (*ibidem*, p.18). Jean CHATEAU apresenta os jogos exploratórios, os jogos de imitação e os jogos tradicionais com a mesma componente essencial: o comportamento subjectivo e não o objecto (*ibidem*, p.34).

Assim, se no início a criança é egocêntrica, à medida que vai percebendo a distância entre ela e os adultos, os mais velhos, a Mãe, o Pai, etc., vai desenvolvendo o "querer ser adulto", jogando: actividade onde tem liberdade para imitar (ser) adulto.

A aquisição do "não", como verificou SPITZ (em REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p. 63), marcava, no fim do segundo ano, um começo de autonomia. Aos três anos, consciente de si como pessoa, afirma-se como "eu", que passa a fazer parte da sua linguagem, e é um verdadeiro indicador do social vivido.

Esta auto-consciência é acompanhada de um autêntico isolamento em relação às outras crianças. Quando juntas, cada uma está absorvida no seu próprio jogo, parecendo ignorar a presença dos companheiros. As acções comuns são esporádicas e "comandadas pelo material (por exemplo puxar e empurrar um carro), ou suscitadas por uma criança que se impõe

durante alguns instantes e de quem os companheiros unicamente imitam os gestos [...]" (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p. 74). O companheiro procurado é, sem dúvida, o adulto.

São as colisões e os conflitos que vão quebrar o relativo isolamento em que vive a criança, levando-as a tomar consciência da personalidade das outras. Momento importantíssimo para o começo do grupo, a partir dos quatro ou cinco anos, as pequenas unidades sociais que se vão constituindo, segundo observações de S. Isaacs (em REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p. 78), são motivadas pela hostilidade contra uma terceira criança. É deste tipo de partilha que surge a simpatia mútua que leva, posteriormente, à cooperação.

As situações triangulares, como fonte de rivalidade e de disputa, levam à criação de grupos duais efémeros e só o adulto consegue manter a frágil coesão entre eles.

O fascínio pelo adulto vai diminuindo, voltando-se cada vez mais para os seus semelhantes. A partir dos cinco ou dos seis anos o adulto serve para resolver os conflitos, mas não para brincar com elas (*ibidem*, p. 75).

No entanto, o "fazer em conjunto" está contaminado de um egocentrismo grande. Quando jogam, as crianças de cinco ou seis anos não se preocupam em uniformizar as regras; não conseguem esperar pela sua vez; a finalidade do jogo não é social já que só o prazer individual conta, prazer essencialmente motor: "a criança brinca, individualmente, com uma matéria social" (PIAGET, trad: 1978, p. 121), pelo que não se importa em ganhar, já que ganhar implica a existência do "outro".

Paradoxalmente, a criança considera a *regra* como sagrada e intocável, tendo sido inventada pelos "mais velhos". O problema está na sua aplicação comum. Como já dissemos, só a intervenção do adulto, mais velho, mantém a ordem no grupo.

3.2.1.2. A Terceira Infância

Só aos sete ou oito anos é que começa a libertação mais evidente do egocentrismo pelo desenvolvimento do pensamento lógico, o que vai imprimir uma nova estrutura às relações interpessoais. Embora ainda sem a abstracção formalizante do pensamento formal, a adquirir por volta dos onze ou doze anos, existe um pensamento concreto, com interiorização da acção já percebida da qualidade de reversibilidade (CABRAL, 1990, p. 174). O "outro" é perfeitamente consciencializado.

Entre os sete e os nove anos, as investigações põem em evidência que, "o prestígio da força e agilidade físicas é sobrestimado [...] em relação ao espírito de camaradagem e de solidariedade", dando-se o contrário aos dez anos: quem infringe as regras de camaradagem é excluído do grupo (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p. 102).

No jogo, o pequeno dos sete aos nove anos, tem um excessivo regozijar com os acontecimentos, havendo exaltação, mesmo em jogos solitários. Excitam-se até aos limites da actividade (CHATEAU, 1961, trad:1975, pp. 102-103). É o auge dos jogos de proeza que, juntamente com os jogos de imitação, vão dar origem aos jogos tradicionais de competição cooperativa.

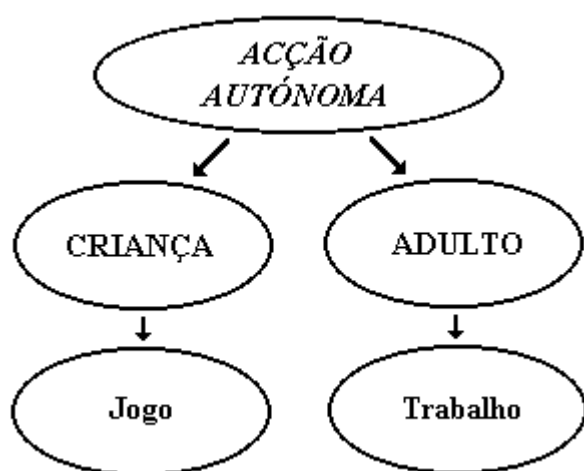
A cooperação só se consolida perfeitamente pelos dez anos, o fim da infância, onde a *aplicação* da regra é sagrada, sendo mesmo eles, enquanto grupo, que constroem e adaptam, em conjunto, as suas regras. Para as crianças anteriores existia heteronomia nas regras, já que elas eram exteriores à sua consciência. A libertação dessa moralidade heteronómica advém da substituição da autoridade distante e difusa dos "mais velhos" por uma autoridade livremente escolhida, em grupo, procurando novos caminhos fora das regras anteriores: prepara-se a adolescência.

De uma anarquia grupal, aos seis anos, passa-se por um período de ditadura entre os sete e os nove anos, para se iniciar um regime mais democrático a partir dos dez anos (REYMOND-RYVIER, trad: 1983, p. 81). Ali, é apenas o valor dos mais velhos que vai sendo respeitado, aceitando as suas regras, tornando-se mesmo dos mais conservadores dessas regras (moralidade heteronómica); aqui, a regra perde o seu carácter monolítico anterior, pois a criança tem capacidade para perceber o seu espírito, seguindo as regras porque o querem (moralidade autónoma).

É na estrutura de grupo que se acentuam dissemelhanças entre os rapazes e as raparigas. Se em termos gerais a evolução é idêntica (do egocentrismo à cooperação e à reciprocidade, da heteronomia à autonomia), a coesão dos grupos de rapazes contrasta com a falta de unidade nos grupos de raparigas. Nestes, não existe, normalmente, uma grande "estrela", mas sim várias "estrelas" pequenas que não dando a coesão, unidade e centralização dos grupos masculinos, repartem o grupo virtual em pequenos sub-grupos. (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, pp. 112-113).

3.3. A Afirmação do Indivíduo

Todo este percurso ontogenético, evoca-nos Jean CHATEAU (1961, trad: 1975), tem, intrinsecamente, o elogio da *afirmação do indivíduo*. Na adolescência, continua bem patente a afirmação do "eu" que o jogo da criança revela. Também ali está o apelo ao mais velho (os seus modelos, heróis, os santos, os grandes homens), ao encontrar a figura ideal do mais velho, sendo a procura de independência feita segundo um modelo estranho.



Na infância, pelo jogo, treinam-se todas as estruturas envolvidas na vida adulta, passando do *funcional* prazer sensorial ao *autónomo* prazer do seu próprio acto (CHATEAU, 1961, trad:1975, p. 22). Este autor define ainda que o jogo "desempenha, portanto, para a criança, o papel que o trabalho desempenha para o adulto" (*ibidem*, p.38), ou seja, a afirmação, a acção com marca própria, autónoma, são questões comuns entre a vida na infância e na fase adulta⁴.

Também LAPIERRE e AUCOUTURIER, cita-nos Manuel SÉRGIO (1987, p. 98), evidenciam a importância decisiva do primeiro acto consciente (o agarrar um objecto, por exemplo) que representa a "inequívoca manifestação de alguém que se afirma como sujeito", apontando que é aqui que reside a "origem do jogo que é investimento na acção".

No entanto, Jean CHATEAU elucida uma diferença importante: a prova de *afirmação do "eu"* que a criança procura, raramente ultrapassa a acção em curso, o que não acontece com o adulto. Para aquela, "a prova não vale senão naquele momento, sendo necessário recomeçá-la de novo, fazer outra [...]" (CHATEAU, 1961, trad:1975, pp. 37-38).

No entanto, à medida que a criança se vai desenvolvendo, a dimensão simbólica vai permitindo a integração dos objectivos motores em intencionalidades cada vez mais complexas porque cada vez mais centrífugas.

Parece certo que tanto na criança como no adulto "o ser espectador não pode prevalecer como categoria fundamental da vida. De facto, viver radica num comportamento que surge

⁴Como diria Agostinho da Silva, o Homem não nasceu para trabalhar mas sim para criar.

sempre como resposta decisiva a cada uma das situações em que o homem se encontra. *Viver é praticar*" (SÉRGIO, 1987, p.98). A importância que a prática do jogo adquire na vida da criança deve-se ao facto de, "também ela, não imitar unicamente, mas amar engolfar-se no exercício da liberdade", sendo uma autêntica "alegria do novo", "procura do novo" (*ibidem, passim*). Esse exercício não é apenas consequência mas também fenómeno fator de liberdade.

Na verdade, Arnold GEHLEN caracterizava o Homem como um *ser prático*, o que, diz-nos Manuel SÉRGIO, é o mesmo que dizer que é um *ser transformador* (1987, p. 167).

Por detrás deste sentido transformador, também Jean CHATEAU frisava a *intencionalidade* e a *consciência* (1961, trad:1975, pp. 38 e 39), que estão presentes no constructo de Maurice MERLEAU-PONTY: motricidade é *intencionalidade operante*.

"Em psicologia do conhecimento, toda a obra de H. Wallon e a de J. Piaget tendem a evidenciar o papel da actividade corporal, no desenvolvimento das funções cognitivas. Mas foi sobretudo a fenomenologia da percepção a insistir, depois de Maurice Merleau-Ponty, no facto indiscutível de o corpo ser a referência permanente, como princípio biológico de referência ao mundo." (MAIGRE e DESTROOPER, 1975, em M. SÉRGIO, 1987, p. 86).

Vê-se, pois, uma valorização que vai no sentido de "atenuar o peso da herança da concepção fisicista e mecanicista do corpo e da matéria que o sistema filosófico cartesiano instaurou no alvor do pensamento moderno" (ABREU, Viegas, 1990, p. 1168).

Se é perfeitamente fundamentada a tese sobre a origem da inteligência a partir da actividade psicomotora da criança, ela assenta perfeitamente numa outra Antropologia, a que nos referimos inicialmente. O corpo deixa de ser um instrumento do "eu", para passar a ser encarado como o verdadeiro "eu" em transcendência em função da própria vivência actual rumo ao virtual.

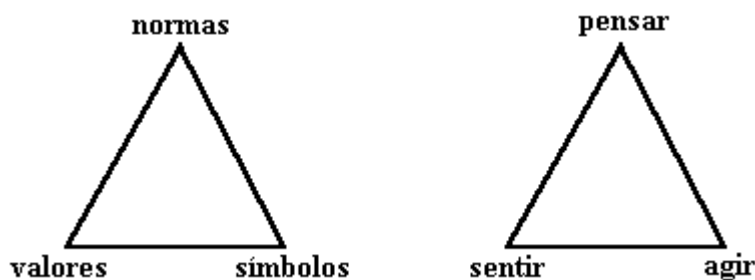
3.3.1. A Socialização

Sem dúvida que a relação estreita com o meio envolvente emerge quando se estuda o desenvolvimento infantil. O jogo não pode acontecer em qualquer lugar, em qualquer momento, nem de qualquer maneira. Existe uma *área lúdica* que integra várias componentes: o *espaço* limitado pelas dimensões e pelo conteúdo, o próprio *indivíduo*, com as suas necessidades, aspirações e motivações, as próprias *pressões exteriores*, e a *adaptabilidade* às modificações (UNESCO, 1980, p. 11).

A socialização diz respeito à aprendizagem das normas, valores e símbolos sociais, à sua integração e adopção pessoal. Isto pressupõe, como é óbvio, a existência de um indivíduo e de um meio socializador.

O *processo de socialização*, dada a nova antropologia, não se caracteriza tanto pelo constrangimento com que decorre. Preocupa-se mais em integrar, numa perspectiva genética (estruturação, desestruturação, reestruturação) a *interacção social*, onde se tem em conta a recepção activa do "outro" (mundo) através dos esquemas actuais (assimilação), e a reestruturação dos esquemas sob influência da sua inoperância face ao entendimento do mundo (acomodação); as *normas* que possibilitam as relações interpessoais, dando-lhes um significado, uma coerência e uma previsibilidade; os *valores*, como ideais de pensar, sentir e agir que orientam a conduta; os *símbolos* que referenciam os códigos de comunicação e participação social; e as *sanções e recompensas* que vão condicionando a regulação das condutas.

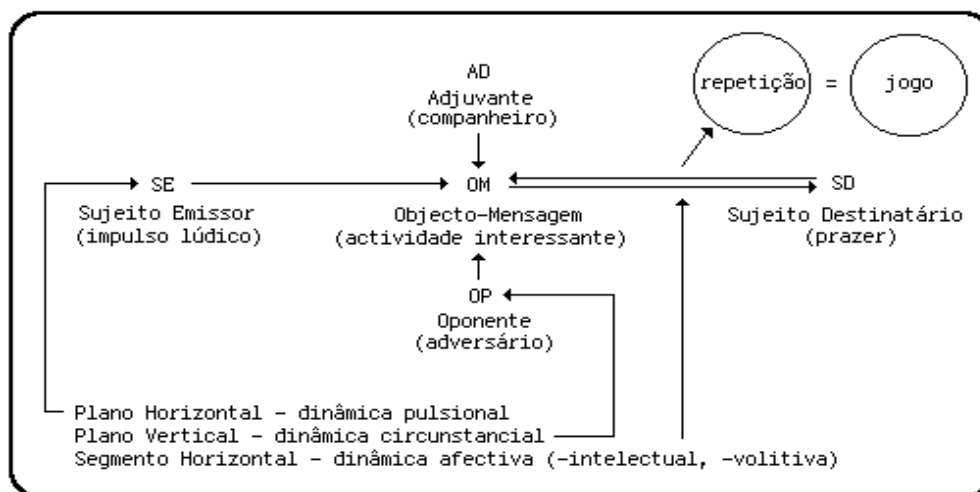
O processo de socialização, mais do que imposto, deve ser estimulante. O sujeito em desenvolvimento deve ser estimulado a utilizar e a desenvolver as normas, os valores e os símbolos, como verdadeiros recursos de convívio (FREIRE, 1989, p. 162).



Torna-se evidente a anti-neutralidade do processo de socialização, pelo que existe uma função lúdica que tentaremos perceber a seguir.

3.4. O Código Ludencial

Para melhor clarificar a função lúdica, consideramos vantajoso fazer uma análise ludencial cujo código foi definido por CABRAL (1990, p.22). Veja-se a seguinte figura.



Realça-se que a actividade remete para o prazer e vice-versa: "quando se acha prazer em determinada actividade e esta se repete, pelo prazer, nasce o jogo. Se este continua a ser fonte de prazer, volta a repetir-se, o que, entre o mais, dá origem ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento." (CABRAL, 1990, p. 22).

Assim, o jogo que é a função da interacção da actividade interessante e do prazer, consolida-se com a repetição da actividade que, fonte de prazer lúdico, impulsiona novamente a sua repetição.

Depois de apresentar o código ludencial, CABRAL conclui que o jogo tem um projecto: *o prazer de ganhar*.

Sendo certo que em algumas culturas os jogos de competição⁵ possam não ser muito usuais, "jogando para divertir-se e não para ganhar", como é o caso dos jogos Lao (UNESCO, 1980, p. 6, nota 5 e p. 29), o prazer lúdico está sempre subjacente no jogo.

Dá-se uma outra qualidade à gratuitidade deste tipo de actividades, assim como ao seu carácter autotélico: o jogo é mediador de prazer lúdico. O "fim em si mesmo" da actividade



⁵Uma das quatro categorias definidas por Roger CAILLOIS em 1958 com *Les Jeux et les Hommes*, Paris, Gallimard, pp. 42-43. As outras são os Jogos de Azar, que se opõe à categoria anterior, os Jogos de Simulacro, onde se distancia da realidade, e os Jogos de Vertigem onde se pretende quebrar a estabilidade da percepção normal.

deve ser aprofundado com este olhar à motivação lúdica, deixando a superficialidade anterior⁶.

3.5. O Carácter Biplanear

Como já vimos, e como é referido por muitos autores, "as características particulares de um jogo são essencialmente determinadas pelas suas regras, regras essas que criam um outro mundo desligado da realidade." (EIGEN e WINKLER, trad: 1989, p. 42-43).

É esta característica de desligar conscientemente da realidade que é explorada pela criança com os seus jogos de "faz-de-conta". Se do ponto de vista exterior o jogo infantil de "faz-de-conta" é uma abstracção da realidade, do ponto de vista da criança, sujeito que joga, esse "faz-de-conta" é sério.

A seriedade nos jogos é algo que se observa facilmente em todas as crianças. Esta ilusão é provocada pela ruptura que o jogo opera no mundo, mas não deixa de ser um projecto para a virtual realização concreta, conquistando-se "a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que a actividade adulta terá necessidade." (CHATEAU, 1961, trad: 1975, p. 29).

O jogo encerra, pois, características biplaneares. Baseando-se em LOTMAN, CABRAL explicita que o comportamento do jogador tem como suporte a sua consciência do carácter convencional e desligado da realidade da situação de jogo, mas também uma certa falta de consciência disso mesmo. É claro que um desvio do comportamento biplanear para um monoplanear de um ou outro sentido destrói a especificidade do jogo.

Em jogo, "[...] o real sofre uma duplicação pelos jogadores que, assumindo a sua imagem (dele, real) pelo prazer de a assumir, tomam por esse facto a consciência lúdica que conduz ao comportamento biplanear" (CABRAL, 1990, p. 35). No jogo, as crianças, conscientes da distanciação, não se transformam verdadeiramente em "polícias e ladrões", continuam a ser crianças; todavia, sentem-se (transfiguram-se) "polícias e ladrões".

CABRAL, retomando a identificação do lúdico com o sagrado de HUIZINGA, ao aspecto agonístico refere-se como "aspecto exaltante do profano", e à consciência da distanciação, chama "o aspecto sensível do sagrado" (*ibidem*, p. 74).

3.5.1. O Acaso e as Regras

Antes de terminarmos a exploração do conceito de jogo, vamos abordar, porque encontramos importante para o gestor de jogos (o pedagogo), a relação entre as regras e o acaso.

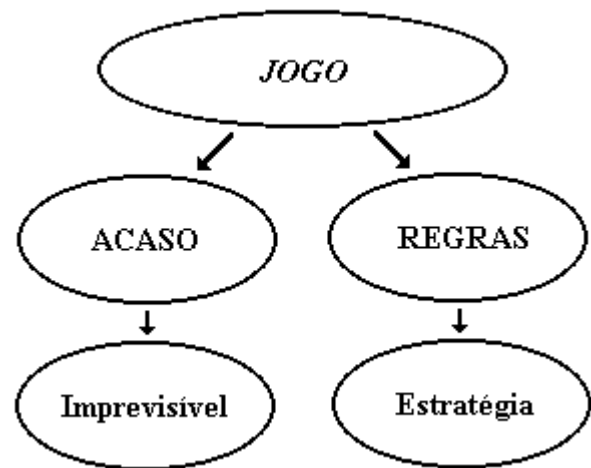
Como vimos, à medida que a criança vai tendo capacidade para perceber o espírito da regra, a heteronomia das regras vai sendo largada a favor da sua autonomia.

Existe, na criança, um amor pela regra, onde encontra "o mais seguro instrumento da sua afirmação", manifestando "a permanência do seu ser, da sua vontade, da sua autonomia" (CHATEAU, 1961, trad:1975, p.92)

Mas não são apenas as regras que são os elementos do jogo, também o acaso o é. "[...] A atracção do jogo resulta apenas da combinação do acaso e das regras" (EIGEN e WINKLER, trad: 1989, p. 42). O mistério e o imprevisível são categorias motivadoras para o jogo.

⁶Aqui, com António CABRAL (1990, pp. 30-33), discordamos da interpretação lata do carácter autotélico e gratuito do jogo, a favor da não gratuitidade (a vitória ou derrota) que leva ao prazer pela vitória como o fim do jogo. O simulacro e a vertigem, que podem acompanhar a actividade e, como fonte de prazer, levar à sua repetição, são comparáveis a todos os estados interiores que acompanham a "actividade bem sucedida na repetição que [...] gera o prazer lúdico". É por isto que se entende "vitória".

A previsibilidade de um acontecimento depende do conhecimento rigoroso das condições iniciais, das condições de fronteira e da lei de comportamento do acontecimento. Na análise do movimento dos planetas, por exemplo, conhecendo as condições iniciais (posições), as condições de fronteira (relações) e as leis estritas de deslocamento, podem-se prever as trajectórias futuras. Já no jogo de dados, é difícil determinar as condições iniciais, e existe uma regra que obriga a abanar o copo dos dados, antes do lançamento, para dificultar precisamente aquela previsibilidade.



Por outro lado, no deslocamento planetário, pequenas perturbações não originam catástrofes (órbitas estáveis), ao passo que, nos dados, as órbitas são mais instáveis já que contêm muitas bifurcações e um pequeno desvio origina um novo futuro.

Assim, se para um *sistema estável* a precisão de cálculo pode ser menor, num *sistema instável* a precisão tem que ser grande, já que há maior sensibilidade a perturbações microscópicas que se reflectem, por acumulação, no plano macroscópico.

Nos jogos de comportamento, dependentes da decisão humana, a previsibilidade dependerá do tipo de decisão autorizada pelas regras que reduzem a complexidade da actividade⁷.

Mas atenção: "um jogo que apenas se baseie no acaso é tão aborrecido como outro que, em virtude do reduzido número de possibilidades de variação, decorre de uma forma absolutamente determinista" (EIGEN e WINKLER, trad: 1989, p.33). Tem que existir um equilíbrio entre as possibilidades das decisões intuitivas e as possibilidades da análise estratégica.

⁷Mais à frente abordaremos o problema do comportamento humano face à inoperância da previsibilidade do resultado mútuo das acções de jogo (a "desordem"), o que leva a procurar a imposição de determinados estados de ordem.

"se todo o desporto correctamente vivido é jogo, nem todo o jogo é desporto"

CABRAL, António, *Teoria do Jogo*.

4. O JOGO KARATÉ

4.1. Como Desporto

O Karaté, como fenómeno autonomamente organizado, é uma actividade do século XX, mas o seu processo de génese remonta a muitos séculos atrás.

Tal como em alguns outros Desportos de Combate ou "artes marciais", existe ainda um certo discurso que pretende antagonizar a perspectiva imposta pelo jogo desportivo com a perspectiva dada pela prática marcial destas disciplinas.

Se, inicialmente, a perspectiva competitiva institucionalizada não estava dentro das expectativas dos mestres percursos do Karaté moderno, os praticantes universitários de Karaté na Ilha principal do Japão, os alunos de G. Funakoshi (1869-1957), com relevância para Hironori Ohtsuka (1892-1982), e os alunos de C. Miyagi (1887-1953), Kenwa Mabuni (1889-1952) levam a que em 1962 se forme a JKF (Japan Karate Federation) e em 1965 se realizem os primeiros campeonatos japoneses de Karaté entre vários estilos/escolas⁸.

Este movimento inovador, desde logo teve opositores a afirmar que as regras impostas deformavam os princípios tradicionais do Karaté como arte marcial e, ainda hoje, há Karatecas que se opõem à participação competitiva no *Kumite*⁹ (combate), tal como se encontra regulamentado pelas regras da FMK (ex: WUKO)¹⁰.

Não pomos em dúvida que o fenómeno competitivo, principalmente devido à regra do controlo dos impactos, modificou formalmente a actividade a vários níveis¹¹, e não procuramos discuti-los aqui. Interessa-nos, isso sim, perceber a estrutura do jogo de combate de Karaté. Mas antes, vamos clarificar o fenómeno competitivo com algumas notas.

4.2. A Competição

4.2.1. *O Reduccionismo Competitivo*

LOUKA (1990) tenda despir o reduccionismo competitivo que aponta como causa de despromoção da modalidade. Na verdade, a direcção que se impõe ao fenómeno competitivo é o ponto crucial de toda esta questão.

⁸Os campeonatos promovidos pela JKA em 1957, meses após a morte de G. Funakoshi, são uma organização particular do Shotokan. Ao contrário, a organização JKF surge como organização inter-escolas: Shoto, Goju, Shito e Wado.

⁹Jogo de combate de Karaté, com diversos níveis de complexidade. A oposição é o factor identificador (ao contrário do *kihon* e do *kata*), podendo ser prescrito com vários graus de liberdade: desde o definir quem ataca e quem defende, o como e o quando o fazem, até situações totalmente livres, e assim, mais próximas da realidade.

¹⁰Federação Mundial de Karaté, antiga World Union of Karatedo Organizations - reconhecida pelo Comité Olímpico Internacional desde 1985.

¹¹Veja-se a investigação efectuada sobre o problema das relações espaciais entre o executante e o alvo a atingir, quando a situação é de controlo e quando é de impacto: FIGUEIREDO, Abel (1989), *Biomecânica das Técnicas Desportivas: Comparação de Parâmetros Cinemáticos na Execução de uma Técnica de Karaté (OI-ZUKI), Com e Sem Controlo do Impacto*, Monografia Final para a obtenção do Grau de Licenciado, Orientação do Prof. Doutor João Abrantes, FMH-UTL, 20 de Julho de 1989, (não publicado).

Na actualidade desportiva do Karaté, só cerca de 5% dos Karatecas participam em competições institucionalizadas (LOUKA, 1990, p.10)¹².

Além disso temos, neste fenómeno desportivo, mais competidores assentados do que espectadores, existindo um constante fenómeno de "turn-over" de praticantes nos ginásios de prática da modalidade¹³, tendo abatido as taxas de crescimento das licenças, realçando-se que, actualmente, e continuamos a reportarmo-nos a dados de França, 50% dos licenciados são crianças. Não existe propriamente rejuvenescimento, já que a proporção de adultos não se mantém, mas há uma "infantilização", ou seja uma baixa da taxa de crescimento dos adultos em relação às crianças (*ibidem*, p. 13).

Assim, se por um lado a operância individual em jogo é posta em causa pelo atirar para as bancadas a maioria, por outro lado, a competição e as regras desportivas parecem não ser, actualmente, o suporte motivacional da maioria dos praticantes.

Depois de apontar como problemas a resolver, uma política eficaz de promoção do Karaté e uma política eficaz de formação de quadros, LOUKA sublinha os valores éticos da arte marcial, que, quanto a ele, são os motivadores da grande maioria dos praticantes e público sensível às "noções fundamentais de respeito, de rigor, de mestria, de coragem [...]" (*ibidem*, p. 15).

Antes de tudo, o Karaté infantil deve ser encarado como uma actividade lúdica, ou seja, uma actividade cujo fim se orienta para o prazer (CABRAL, 1990, p. 194). A repetição da actividade em função do prazer advém, como vimos, da vitória. Esta é entendida como actividade bem sucedida na repetição que gera o prazer lúdico (*ibidem*, p. 32) e, como veremos mais à frente, pode ultrapassar o simples ganhar formal do combate competitivo, no sentido de se alargar à actividade em geral.

No entanto, a competição, nestes escalões etários, existe sempre, mesmo sem a orientação do adulto, já que "o carácter agonístico é também inerente à acção lúdica, mesmo à infantil", e, sendo a expressão da procura da novidade, "é necessário reconhecer a sua importância, mesmo pedagógica" (CABRAL, 1990, p. 194). Simultaneamente temos o carácter mimético, mais conservador, que também deve ser tomado em consideração, principalmente no que respeita à ética que envolve este tipo de actividades.

A grande diferença, quando em competições formalizadas, não está na utilização de regras, mas sim na utilização da estandardização e codificação dessas regras numa perspectiva que se afasta dos valores desenvolvimentistas, para se aproximar de valores tecnocráticos preocupados com os índices de participação competitiva, a moeda de troca para os subsídios estatais. É esta desvirtualização, este desvio, que interessa conhecer, para não entrar em antagonismos formais.

Quando entramos no domínio da formalização e codificação institucional do jogo, passamos ao domínio puro do desporto. O desporto encerra, portanto, a dimensão lúdica que, não neutra, pode conter as normas, os valores e os símbolos mais diversos.

Devemos promover uma competição formal de qualidade, para que possa ser encarada como um verdadeiro teste pessoal. A "ética" e a "competição" serão perfeitamente compatíveis quando não se toma esta como o fim em si mesma. Perder a qualidade na promoção de fraudes competitivas, desmoraliza os praticantes e desacredita a modalidade na opinião pública.

4.2.2. O Ganhar

¹²Estes dados respeitam ao caso Francês que, na falta de dados nacionais, nos vão servir o nosso propósito.

¹³O *Dojo*. Termo japonês que significa o local ou a casa (*jo*) onde se procura e se pratica a via, o caminho (*do*).
Curso de Treinador Monitor (FNK-P) *Didáctica do Karaté* *Pág. 15*

O ganhar, antes dos sete anos, não é fonte explícita de prazer. O jogo por jogo é-o. A subjectividade egocêntrica supera o prazer de ganhar ao "outro".

A actividade em si não se resume ao "ganhar". A vontade de ir à aula, de fazer a aula, de se equipar para a aula (o kimono), de participar nos jogos prescritos na aula, de executar os ataques e as defesas nos combates com os outros (todo o esquema psicomotor dessas acções), de se relacionar com o adulto da aula, etc., tudo implica uma articulação do sistema inconsciente com o consciente, que pode ser fonte de prazer, e que impele à sua repetição, fazendo com que todas estas acções se incluam no próprio jogo. O combate alarga-se à actividade geral.

Mas depois dos sete anos, o ganhar é mais uma fonte de prazer. A frustração do perder pode ser, em alguns casos, motivadora da repetição da actividade tanto mais empenhada quanto mais frustrada; mas em outros, poderá levar à desistência. "Não é fácil, é mesmo muito difícil, estudar a perspectiva genética e motivacional do jogo [...]" (CABRAL, 1990, p. 30).

4.2.2.1. Estrutura do Jogo de Combate

O jogo de combate no Karaté, é um jogo de informação incompleta e sem estratégia óptima, de duas pessoas, e, dependendo dos casos, pode ser finito (termina ao fim de um número finito de jogadas) e de soma zero (se um ganha, o outro perde).

Uma das suas características é que, por um lado, toda a responsabilidade de interpretação do jogo é individual; por outro lado, a situação é aberta, isto é, não depende apenas da própria intervenção, mas de todo um diálogo corporal com o "outro". Permite, assim, uma canalização centrífuga da atenção da criança, rumo ao "outro", sem apelar de forma demasiado complexa à cooperação. É um autêntico comportamento de sociabilização adequado à segunda infância e uma introdução aos comportamentos cooperativos próprios do período seguinte.

Outra importante característica do jogo de combate, como vimos ao nos referirmos ao carácter biplanar dos jogos, é a de que é interpretado, pelas crianças, como um faz-de-conta da luta real. Esta actividade, fulcro de expressões emocionais as mais diversas, na vez de recalçadas, devem ser trabalhadas objectivamente. O lidar com uma situação em que a "agressão" do "outro" é trabalhada ludicamente, permite a vivência próxima de problemas sócio-afectivos diversos, como o da agressividade.

Como refere CABRAL (1990, p. 76), "o impulso lúdico visa o antagonismo [...]" e, tal como não há jogo sem afirmação de si, não há, efectivamente, jogo sem um princípio de *agon*, sem antagonismo, sem aspiração à autoridade, à superioridade. E se um dos culminares contraditórios da autoafirmação é a autodestruição, outro será a heterodestruição. O impulso lúdico, que leva à actividade e, do acto ao pensamento, permite o desenvolvimento individual, vai sendo motor da autoafirmação em actividades diversas.

A socialização desta componente autoafirmativa é feita à custa da autonomia e liberdade de luta, gerida numa perspectiva ludencial, simultaneamente com a introdução do conteúdo ético protagonizado pelo respeito pelo "outro". Em perfeita coerência com a promoção de valores sociais actuais, este conteúdo ético deve ser explicitamente trabalhado em todas as situações de jogo dual, sociabilizando, nesse sentido, o impulso lúdico.

A regra que consideramos como a mais importante¹⁴ do jogo de combate no Karaté é a regra do controlo dos impactos transmitidos ao "adversário" que é, na verdade, o companheiro de jogo. O jogo baseia-se na aproximação ou no toque com as superfícies de

¹⁴Está inerente uma escala de valores que faz apelo ao respeito total pelo outro.

impacto virtual, que regulamentarmente são os pés e as mãos, o que é diferente da realidade luta cujo objectivo é o impacto.

Para a criança, não se deve tratar de "bater" mas sim de *tocar* no seu companheiro de jogo, e existe explicitamente a diferença entre a realidade bater e a realidade tocar; é evidente o carácter biplanar já que esta realidade pode ser assumida simbolicamente como aquela. Quando combatem, são adversários, e a vitória, agonisticamente, pode simbolizar a morte do adversário¹⁵, representando, pois, esse papel, e a competição só existe enquanto o fazem; por outro lado, estão conscientes que representam um papel e de que não são o papel representado, não são adversários reais.

Mas não somos apologistas exclusivos das situações de "toque". Na verdade, as situações de equilíbrio e desequilíbrio, e as situações de imobilização servem para estimular e consolidar as estruturas responsáveis pelo tratamento energético, mecânico, informacional, psicológico e social da situação de luta numa globalidade possível.

Os jogos de toque fundamentam os impactos; os de equilíbrio/desequilíbrio fundamentam as projecções e as respectivas quedas; os de imobilização fundamentam as imobilizações e preparam as chaves e os estrangulamentos.

A área lúdica do jogo combate, em termos ludenciais simples, integra, pois, o próprio indivíduo, numa dinâmica afectiva, intelectual e volitiva, e, circunstancialmente, envolve um oponente, o adversário, e todo o espaço limitado por determinadas dimensões e conteúdos como as regras.

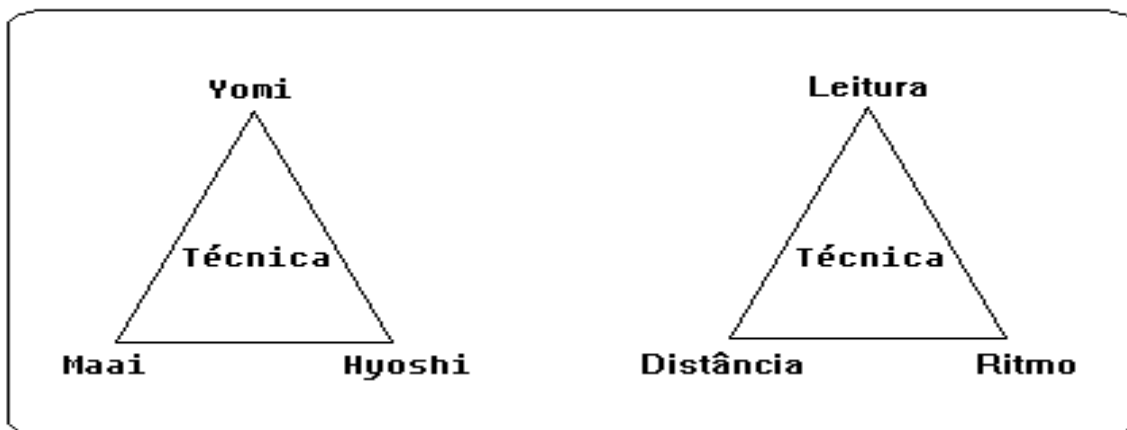
A partir daqui, desenvolve-se toda a estrutura do jogo. Manipulando as regras teremos uma *distância* característica entre os jogadores. Devido a esta distância, a *leitura da situação* é predominantemente visual ou táctil e cinestésica, trabalhando a atenção e concentração na sua movimentação face à do seu adversário, que lhe tenta tocar e evita ser tocado, que o tenta desequilibrar e evita ser desequilibrado, que o tenta imobilizar e evita ser imobilizado. A manipulação activa e intencional da distância através da movimentação própria, através da pega e do contacto corporal marca o *ritmo* do jogo.

Numa vertente mais especializada, podem vir a interessar predominantemente as situações de "toque" características do combate competitivo institucionalizado no Karaté.

Temos, pois, as três dimensões que caracterizam este tipo de Desportos de Combate.

Ma pretende exprimir "distância", quer no sentido espacial como temporal, e o verbo *ai* "exprime um reencontro entre duas pessoas ou objectos" (TOKITSU, 1979, p. 65). Assim, diz-nos este autor, *Maai* exprimirá um "[...] movimento de aproximação e afastamento entre pessoas ou objectos" (*ibidem*, p. 66), movimento entendido num sentido espaço-temporal, pelo que podemos entender, desde já, a intrínseca relação com a noção de *Hyoshi*, ao integrar dois tipos de movimentos: um em relação a si-mesmo, e outro em relação ao adversário. Se *Maai* tem a ver com a distância espaço-temporal relativa (eu-eu / eu-outro), *Hyoshi* tem a ver com o estado de modificações sucessivas que o *Maai* vai tendo no desenrolar do jogo de combate dual.

¹⁵É este o sentido do *ippon* (ponto) na pontuação de Karaté: pressupõe que no caso de o movimento não ser controlado (princípio do *sun dome*) ele levaria à morte do adversário; hoje, com a modificação das regras existe a tendência para perder este sentido. Ver, sobre o assunto: "O 'Ippon' no Karate (Análise Geral da Pontuação na Prova de Kumité)", *Bushido - Artes Marciais e Desportos de Combate*, Lisboa, nºs 13, 16, 17 e 18, Jan. 90, Abr. 90, Maio 90 e Jun. 90.



Quando ambos os ritmos (*Hyoshi*) ou cadências estão concordantes, não há iniciativa explícita que frutifique em ataque eficaz, já que os movimentos dos protagonistas completam-se e evitam-se tal como se estivessem parados. Só quando se toma a iniciativa de criar um ritmo discordante, é que, ao se criar "desarmonia", se torna possível o jogo, a vitória e a derrota.

Yomi, tradicionalmente e no Japão, refere-se à "arte de adivinhar e de prever o adversário [...] e compreende igualmente a arte de adivinhar e de prever as ideias, os pensamentos, as vontades e os desejos" (*ibidem*, p. 97 e 98). Para nós, *Yomi* tem a ver com a capacidade de ler a situação, e especificamente, de ler as distâncias já referidas, e os ritmos da sua modificação, numa relação que ultrapassa a simplicidade de abordagem. Para sermos rigorosos, devemos subentender que, nestas dimensões, estão subjacentes estruturas biopsicossociais bem complexas. E se isto é inerente ao jogo dual de combate, deve ser solicitado em exercícios específicos durante as aulas de Karaté.

4.3. Intervenção Pedagógica

A título pré-conclusivo, e numa primeira abordagem, evidencie-se que a motivação para a repetição da actividade envolve um conjunto lato de relações entre o sujeito e a actividade. Não é só no jogo de combate que reside o foco motivacional para a prática de Karaté. Ultrapassa-se a simples actividade combate para integrar todo um conjunto de influências paralelas ao jogo de combate: é a actividade Karaté no sentido lato.

Mas a intervenção pedagógica, instrumentalizada centralmente no desenvolvimento do indivíduo pela prática do combate inerme de Karaté, tem que ser coerente com a nova antropologia, com a ontogénese do jogo, com o código ludencial.

Antes de tudo, o prazer lúdico deve ser componente predominante nos exercícios a propor. A aula deve promover um ambiente de autonomia e liberdade. Por outro lado, a implementação dos valores de respeito pelo outro deve ser promovida pela manipulação das recompensas afectivas, e outras, que incentivem o controlo técnico do toque no parceiro.

Quanto às bases de raciocínio didáctico por que optamos, assentam no raciocínio dedutivo. A técnica emerge da manipulação das dimensões referidas.

Em termos gerais, a exploração estratégico-motora em jogo de combate parte de determinados conteúdos individuais dos protagonistas. A leitura da situação vai-se acentuando no essencial, por largar o acessório, o indivíduo vai encontrando a sua distância e o seu ritmo próprio, por largar determinantes inadequadas. Pressupõe-se uma falsificabilidade de determinados comportamentos e decisões que vão levando à emergência de comportamentos mais próprios e adequados, sem a certeza absoluta do seu carácter adequado nas situações futuras, mas com a segurança da iniciação ao raciocínio hipotético-dedutivo.

Mas isto requer uma certa permanência mental, mais ou menos formalizante, ou seja, um pensamento formal, e, como vimos, na infância é relevante a importância do presente concreto para a automanifestação (ver 3.3).

Só aos onze ou doze anos é que se passa de um pensamento concreto a um pensamento formal. Mas, o pensamento concreto refere-se à "representação de acções possíveis" e o pensamento formal à "representação de uma representação de acções possíveis" por meio de palavras ou símbolos (CABRAL, 1990, p. 174).

O desenvolvimento do raciocínio estratégico vai acontecendo à medida que a criança vai interiorizando as acções possíveis na relação eu-outro. Por isso, consciencializa a "guarda" com que entra no jogo. Trata-se do pensamento concreto acompanhado da reversibilidade, que se torna possível a partir dos sete anos.

A partir dos 3 anos a criança começa a orientar a sua atenção para o objecto, distinguindo-o do sujeito "eu". Mas esta auto-consciência é acompanhada de um isolamento em relação às outras crianças. São as colisões e os conflitos que vai tendo com as outras crianças que a levam a tomar consciência da personalidade do "outro".

Como vimos, observações têm permitido perceber que é a partir dos 4, 5 anos que se começam a gerar, esporadicamente, grupos duais, permanecendo o egocentrismo manifestado na falta de preocupação em ganhar, pois ganhar implica a perfeita consciência do "outro". Só a intervenção do adulto na aula é que consegue manter a ordem do grupo.

A gestão da iniciação ao Karaté pelos 5 anos, pode ter a tendência para o refúgio no reducionismo ontológico sem sentido concreto, ou seja, para uma iniciação baseada em exercícios onde a presença do "outro" não seja indispensável: *Kihon*¹⁶ e *Kata*¹⁷. Estas práticas só têm significado com determinados "estados de espírito" que implicam descentração do "eu" rumo ao "outro". Não ter isto em conta não é preparar as crianças para um jogo criativo, liberto, autónomo. Só com muito cuidado se devem utilizar os Desportos de Combate com crianças de cinco anos.

Além disso, só aos 7, 8 anos é que se faz a aquisição matura dos movimentos fundamentais, tornando-se mais importante, a partir daqui, a consolidação do discurso motor próprio pela modelação sócio-institucionalizada.

Assim, se tivéssemos que encontrar uma idade "mais adequada" para se iniciar a prática dos Desportos de Combate, optaríamos pelos 6, 7 anos. Mas mais importante do que isso é a preocupação evidente pela formação do gestor da prática. Ele deve ser um especialista em crianças. Disto não temos dúvidas.

4.4. A Saudação na Socialização

Para terminar, vamos fazer uma pequena abordagem ao problema da saudação, já que é encarada matéria integrante do ensino de Karaté.

¹⁶ *Kihon*, no Karaté, corresponde a um encadeamento, mais ou menos simples, de uma ou várias acções técnico-tácticas de combate, executadas sem oposição (sem adversário), permitindo a repetição específica com o objectivo do aperfeiçoamento técnico-táctico.

¹⁷ *Kata*, também situação sem oposição, o que permite o treino solitário, é um conjunto de acções técnico-tácticas estandardizadas, ou melhor: formalmente codificadas e encadeadas. Identificado com um nome (*Saijfa*, *Seienchin*, *Unsu*, *Passai*, etc.), são instrumentos culturais transmitidos no seio das escolas ("estilos") de Karaté. Além das exigências perceptivo-motoras, estão-lhe inerentes "estados de espírito orientados para o *do*", para a *via* ou *caminho* (TOKITSU, 1979, p. 89). Actualmente são, também, objecto de competição institucionalizada específica: prova de *Katas*, individual ou por equipas (três elementos), por sexos e escalões etários).

Naturalmente que existe toda uma atmosfera que acompanha culturalmente as artes marciais e os Desportos de Combate, não apenas nos locais de prática, mas pelo simples facto de a criança, e todos os que com ela contactam, tomarem consciência de que "faz Karaté". É a imagem, a concepção que culturalmente foi e vai sendo inculcada nas pessoas adultas, e nas próprias crianças.

Como já evidenciámos, LOUKA realça o facto de que existe uma sensibilidade generalizada para com as noções fundamentais de respeito, de rigor, de mestria e de coragem (1990, p 15), e, quanto a ele, o elemento *ético* é fundamental ao Karaté.

Sendo as actividades marciais, aquelas onde menos se sublima a *morte*, principalmente nas suas formas mais abruptas e disruptivas, e sendo essa morte profundamente ligada ao acaso, ao destino, sempre se ligaram, culturalmente, a uma realidade onde se procura exercitar "um poder transcendente que o domine" (SANTOS, 1989, p. 141). Naturalmente que, ligada à "desordem" inerente ao acaso, existe a tentativa de impor uma determinada ordem.

A importância tradicional dada à ética, está, a nosso entender, profundamente ligada a este problema. As normas, os valores e os símbolos que se devem promover na, e pela prática do Karaté, podem ou não afastar-se daquela visão mais tradicional.

A saudação, comum no Karaté, simboliza, em certa medida, o "homem arcaico" de Mircea ELIADE (1985, pp. 160-174), na sua procura de liberdade face ao desencanto histórico do "homem moderno". No entanto, e em coerência com a nova antropologia, não consideramos ilusória a liberdade de fazer história, pois, ao contrário do que ELIADE afirmou (*ibidem*, p. 169), há um sentido de ultrapassagem da condição de Homem limitado. Reformulam-se os limites esporádicos, e criam-se limites mais vastos: é a isto que chamamos a transcendência da actualidade, rumo à virtualidade.

O espaço de saudação tem o sentido, de situar, de continuar o "homem arcaico", mas não de uma forma estática. A seguir, a prática do jogo, como situação mais ou menos mimética, mais ou menos agonística, permitirá uma expressão mais ou menos inovadora, mais ou menos criativa. Sem dúvida que consideramos que a actualização, a incorporação do presente-passado, é condição essencial à transcendência.

Na sociedade infantil dos pré-pubertários existe, naturalmente, todo um cerimonial preparatório do jogo, contendo "rituais, fórmulas sacramentais, contagens cabalísticas infantis, que, como e com as regras, se transmitem por tradição oral dos mais velhos aos mais novos, e que põe em destaque uma das características das sociedades infantis: o seu formalismo" (REYMOND-RIVIER, trad: 1983, p. 108).

A criança gosta de ordem, precisa de se actualizar para que possa aproveitar os momentos de transcendência que lhes surgem na aula de Karaté. A saudação é, pois, um espaço de ordem onde ela participa com gosto.

Mas a saudação inicial e final, na aula, têm um significado, tal como o tem a saudação ao parceiro de jogo, ao adversário. Quanto a nós, o que as une é o sentimento de *respeito*, e o que as diferencia é o sujeito visado. No início e no fim da aula são, primeiro, os mestres antigos e mais velhos, é, depois, o mestre actual e, por fim, são os próprios companheiros de aula; no combate, é o companheiro de treino, ou o adversário. O seu significado, o seu valor, deve ser transmitido às crianças.

Se inicialmente esse respeito pelos "outros" visava a descentração com objectivos militares¹⁸, hoje a descentração tem objectivos predominantemente éticos (valores de

¹⁸Um guerreiro descentrado, ou seja, um guerreiro que age pelos outros (Pátria, Família, Companheiro) ultrapassa os seus limites pessoais virtualizando-se na imortalidade.

respeito pela vida e pelos outros) e psicológicos (treino desenvolvimentista do sair de si mesmo rumo ao outro - outra atenção; concentração, outro domínio de afectividade, etc.).

A imagem que têm do adulto é, normalmente, lisonjeadora. Convém que vão desenvolvendo a imagem do "outro" com o mesmo sentimento de respeito, pois é na infância que se desenvolve essa imagem.

Como é claro, o sentido da socialização não é dado apenas por um espaço determinado na aula. Realçemos que deve existir uma profunda coerência entre todas as atitudes tomadas na gestão dessa aula. A saudação será uma das gotas desse oceano.

5. CONCLUSÕES

O Jogo é uma actividade importante no desenvolvimento infantil, e se os jogos de luta e de combate devem ser utilizados nessas idades, respeitando criteriosamente o seu desenvolvimento, como verdadeiros auxiliares seus potenciadores, há que evidenciar a vertente lúdica na utilização dos Desportos de Combate como vínculos de educação.

O Karaté infantil deve ser encarado numa perspectiva instrumental de desenvolvimento global da criança. Para isso tem-se em conta o seu desenvolvimento e procura-se promovê-lo, incidindo em pontos importantes.

Antes de tudo, devemos olhar para os protagonistas, e, como educadores, planejar actividades que possam ajudar a desenvolvê-los de forma harmoniosa e respeitadora. O Karaté infantil, sem dúvida, deve ser encarado como uma actividade lúdica por excelência, ou seja, como um verdadeiro *jogo* cujo projecto é o prazer lúdico dado pela vitória entendida como actividade bem sucedida na repetição.

Devido o seu carácter de jogo dual, pode ser motor de promoção de desenvolvimento social, principalmente ao nível da terceira infância. E este carácter particular é potenciado por toda uma expectativa social em relação aos valores éticos que se devem fomentar com esta actividade, donde se realçou o valor de respeito pelo "outro".

Assim, a descentração egocêntrica rumo ao "outro", rumo ao mundo, é potenciada com um significado ético preciso. A reversibilidade, a adquirir na terceira infância (dos sete aos onze ou doze anos), é notoriamente estimulada no jogo dual, dadas as suas características de actividade aberta.

A preocupação conclusiva diz respeito à necessidade de formação dos intervenientes na gestão do Karaté infantil que, para ser um especialista na actividade, deve, sem qualquer dúvida, dominar a problemática da infância nas suas variadas vertentes, tendo, neste trabalho, tratado exclusivamente da vertente referente ao desenvolvimento lúdico. No âmbito do Desenvolvimento Motor (estudo das transformações a longo prazo), outras vertentes se abrem para complementar esta: variáveis biossociais associadas ao estudo dos mecanismos de regulação motora (Controlo Motor) e ao estudo dos processos de aperfeiçoamento da resposta em função da prática num quadro temporal limitado pela noção de tarefa (Aprendizagem Motora).

6. BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Manuel Viegas (1990), "Parecer nº 9/89 do Conselho Nacional de Educação (desporto escolar)", *Diário da República - II Série*, nº 28 2-2-1990, pp. 1167-1173.
- ALMADA, Fernando, et al (1984), *Ludens*, Lisboa, ISEF-CDI, Vol.8, nº3, Abr.-Jun., [número dedicado aos Desportos de Combate].
- CABRAL, António (1990), *Teoria do Jogo*, "Pedagogia - nº 16", Lisboa, Editorial Notícias.
- CHATEAU, Jean (1967), *Le Réel et l'Imaginaire dans le Jeu de l'Enfant*, Paris, Librarie Philosophique.
- CHATEAU, Jean (1961), *A Criança e o Jogo* (trad. portuguesa: 1975), Coimbra, Liv. Atlântida.
- CRESPO, Jorge (1990), *A História do Corpo*, "Memória e Sociedade", Lisboa, Difel.
- EIGEN, Manfred, WINKLER, Ruthild (1989), *O Jogo - As Leis Naturais que Regulam o Acaso* "Ciência Aberta - 28", Lisboa, Gradiva, Tradução Portuguesa de Carlos Fiolhais.
- ELIADE, Mircea (1985), *O Mito do Eterno Retorno*, "Perspectivas do Homem - nº 5", Lisboa, Edições 70, Trad. de Manuela Torres, (1969 - original).
- FIGUEIREDO, Abel (1987), "O Significado Actual do Karaté", *Revista de Educação Física e Desporto - Horizonte*, Lisboa, vol.IV, nº 22, Nov-Dez, 1987, Dossier: pp.I-VII.
- FIGUEIREDO, Abel (1990), "Há Desporto e 'Desporto'", *Bushido - Artes Marciais e Desportos de Combate*, Lisboa, nº 14, Fevereiro de 1990, pp. 10-11.
- FIGUEIREDO, Abel (1990), "O Desenvolvimento do Karaté Nacional (A Tensão entre arte marcial e Desporto de Combate)", *Bushido - Artes Marciais e Desportos de Combate*, Lisboa, nº 22, Outubro de 1990, p. 22.
- FIGUEIREDO, Abel (1991), "De Paradigma em Paradigma", *Bushido - Artes Marciais e Desportos de Combate*, Lisboa, nº 26, Fevereiro de 1991, pp. 6-7.
- FREIRE, João Batista (1989), *Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física*, "Pensamento e Ação no Magistério - 12", São Paulo, Scipione.
- GARCÍA-FOJEDA, A., CASTARLENAS, J. L. (1989), "Del Juego Luctatorio a los Deportes de Combate", em: BARBANY, J. R., et al, *Programas y Contenidos de la Educación Físico-Deportiva em B.U.P. y F.P.*, 2ª Ed., Barcelona, Paidotribo, (1ª Ed: 1988), pp. 429-455
- GLEESON, Geof (1983), *Judo Inside Out - A Cultural Reconciliation*, Wakfield - West Yorkshire, Lepus Books.
- LIMA, Sílvio (1987), *Ensaio Sobre o Desporto*, "Desporto e Sociedade - 55", 2ª Ed., Lisboa, Ministério da Educação, Direção-Geral dos Desportos (1ª Ed: 1937).
- LIMA, Sílvio (1987), *Desporto, Jogo e Arte*, "Desporto e Sociedade - 63", 2ª Ed., Lisboa, Ministério da Educação, Direção-Geral dos Desportos (1ª Ed: 1938).

- LIMA, Sílvio (1987), *Desportivismo Profissional. Desporto, Trabalho e Profissão*, "Desporto e Sociedade - 75", 2ª Ed., Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral dos Desportos (1ª Ed: 1939).
- LOUKA, Jean-Pierre (1990), "Que Faire Pour le Karaté du 3e Millinaire?", *Dojo Arts Martiaux*, Paris, S.I.A.M., pp. 10-19.
- PIAGET, Jean (1978), *A Formação do Símbolo na Criança*, 3ª Ed. "Biblioteca Ciências da Educação", R. de Janeiro, Zahar Editores, Trad. de Álvaro Cabral e Christiano Oiticica.
- REYMOND-RIVIER, Berthe (trad: 1983), *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*, "Universidade Nova", Lisboa, Aster, Trad. de Manuel Gonçalves.
- SANTOS, Eduardo J. (1989), "A Análise Psicológica do Acaso", *Psycologica*, Coimbra, FPCEC, nº 2, pp. 137-144.
- SÉRGIO, Manuel (1987), *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*, "Educação Física e Desporto", Lisboa, Compendium.
- SÉRGIO, Manuel (1989), *Motricidade Humana - Uma Nova Ciência do Homem*, C. Quebrada, ISEF-UTL.
- TOKITSU. Kenji (1979), *La Voie du Karaté - Pour Une Théorie des Arts Martiaux Japonais*, Paris, Editions du Seuil.
- UNESCO (1980), *El Niño y el Juego - Planteamientos Teóricos y Aplicaciones Pedagógicas*, "Estudios y Documentos de Educación - nº 34", Paris, Unesco.