

O LÚDICO NAS AULAS DE KARATE PARA CRIANÇAS

PLAYFULNESS IN KARATE CLASSES FOR CHILDREN 

LO LÚDICO EN LAS CLASES DE KARATE PARA NIÑOS 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142027>

 **Fabio Augusto Pucineli*** <fabio.pucineli@unesp.br>

 **Carlos José Martins*** <carlos.j.martins@unesp.br>

* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Rio Claro, SP, Brasil.

Resumo: O karate, uma das práticas corporais combativas mais conhecidas atualmente, é procurado para auxiliar na disciplina das crianças, como defesa pessoal ou condicionamento físico. Esta investigação tem como objetivo problematizar a apropriação da noção de “lúdico” no ensino de karate. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica tendo como principais referências as obras de Johan Huizinga e de Roger Caillois. Para ambos os autores, a ludicidade tem um fim nela mesma, nada produz a não ser o próprio divertimento. Porém, o termo “lúdico” tem sido usado, no que tange às aulas de karate para crianças, como uma forma de incentivo, já que essa é supostamente permeada por um rigoroso autoritarismo. O problema sobre o qual este trabalho se debruça é: ao instrumentalizar o jogo, como ferramenta de ensino, ele continua sendo lúdico? Os resultados apontam para um equivocado uso do termo “lúdico” ao se referir a tecnologias pedagógicas específicas.

Palavras-chave: Ensino. Lutas. Jogo. Artes Marciais.

Recebido em: 19 ago. 2024.
Aprovado em: 3 jul. 2025.
Publicado em: 31 out. 2025



Este é um artigo publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO

Numa famosa rede social, deparei-me no início de 2024, com uma publicação que me chamou a atenção. Dizia o encarte: “Karate-dō - O karate para crianças deve ser lúdico, mas não é uma brincadeira”. Ao centro do *card*, o desenho estilizado de um garoto com trajes de karate¹, sorrindo e usando uma faixa amarela. Seguia-se um pequeno texto: “o karate é acima de tudo uma arte marcial, portanto complexa, cheia de fundamentos e regras”.

A publicação segue com questionáveis considerações sobre a ideia de infância, que seria: “caracterizada por diferentes fases para o aprendizado, seja este psicomotor ou cognitivo”. O parágrafo seguinte era o maior: “trabalha-se diferentes habilidades em cada etapa e não devemos forçar as crianças a compreender e executar corretamente algo antes do tempo...”. Conclui considerando: “Por isso há uma faixa etária mínima exigida para cada esporte ou arte marcial!”².

Em tempos nos quais as subjetividades são fortemente influenciadas, ou até mesmo constituídas pela combinação de um *card* com alguma imagem, frases de efeito curtas e um pequeno texto, que nem sempre é lido, é de extrema relevância problematizar ao menos algumas dessas avalanches de constantes e rápidas informações. São iscas que fisgam uma atenção superficial, mas que muitas vezes acabam se amalgamando à memória de forma instantânea, imperceptível e se consolidam, manifestando-se como inquestionáveis verdades nas práticas.

É comum pesquisadores e pesquisadoras apontarem críticas às formas de ensino “tecnicistas” (Lima; Fabiani, 2023), cujo foco seria a aprendizagem de “técnicas”. Contudo, não estariam muitos professores e professoras também fazendo uso de tecnologias ao se valerem da instrumentalização do lúdico quando propõem certas atividades, planejadas e sistematizadas, a seus alunos e alunas cujo objetivo seria compreenderem alguma habilidade, ou estratégia, por exemplo?

Na obra *Leitura do Tao: Uma sabedoria que nos espera*, o pesquisador belga Marc Halévy (2015, p. 82) afirma que

O Ocidente, durante toda a Modernidade, ou seja, desde a Renascença até os nossos dias, quis “libertar” o homem, o que, na prática, equivaleu a facilitar-lhe a vida, a facilitar-lhe todas as facetas de sua vida cotidiana.

Tudo deve ser fácil. Todo esforço é considerado penoso. Toda dificuldade encontrada tornou-se um obstáculo inadmissível, um defeito, uma falta de seriedade. O que não é fácil é malfeito ou malconcebido ou malpensado.

Mais dramaticamente, toda a pedagogia de nossas escolas baseia-se neste princípio tão elementar quanto estúpido: aprender deve ser fácil e sem esforço, aprender deve ser divertido. Pouco importa que o professor seja preguiçoso e ignorante, contanto que seja bom pedagogo, bom animador e brincalhão. Moral da história: esta escola fabrica 80% de bacharéis, sem dúvida, mas todos tão ignorantes e incultos quanto possível e totalmente

1 Para este trabalho optamos pela escrita do termo “karate” tal como ocorre internacionalmente, sem acento circunflexo.

2 O citado *card*, juntamente com o texto que o acompanha, pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://www.instagram.com.br/p/C4v15mPvs3F/>. (Acesso em: 28 abr. 2025).

alérgicos ao esforço; portanto, bem-preparados para engolir facilmente tudo o que os mercados de consumo em massa lhe propuserem [...]. A cultura chinesa clássica é, muito pelo contrário, uma cultura da dificuldade, até mesmo um culto à dificuldade, um culto à dificuldade e ao esforço, ao domínio e à disciplina. Todo aprendizado sério é longo e penoso.

O que comumente se considera como “lúdico”, no acima citado contexto ocidental, aparece muitas vezes como um atalho, algo que busca mascarar as dificuldades de aprendizados que demandam paciência e perseverança. A dura crítica de Halévy (2015) nos escancara essa quase obrigação que se tem de fazer com que os exercícios propostos em aula, por exemplo, sejam divertidos e descontraídos. Quem ensina deve ter competência em animar a turma.

Esta investigação tem como objetivo problematizar a apropriação da noção de “lúdico” no ensino não-formal de karate, que acontece em clubes, academias, centros comunitários etc, ou seja, fora do contexto escolar, especialmente no trabalho com crianças. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências dois clássicos nos estudos sobre o tema jogo: *Homo Ludens*, do historiador e linguista holandês Johan Huizinga (1872-1945) e *Os Jogos e os Homens*, do sociólogo francês, Roger Caillois (1913-1978).

Na obra *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, o professor Antonio Carlos Gil afirma que a pesquisa bibliográfica tem a vantagem de

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008, p. 50).

Além do que, se estamos nos propondo uma questão conceitual (que interfere diretamente na prática), nada mais apropriado do que valermos-nos de obras clássicas. “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, afirma o escritor Ítalo Calvino (2007, p. 11). Assim, ter como referência as obras de Huizinga (2004) e Caillois (2017), instiga a reatualizarmos tanto daquilo que já foi comunicado quanto dos elementos que ainda podem instigar diferentes compreensões a respeito do tema específico do jogo, no caso.

Para Huizinga (2004), os termos “jogo” e “lúdico” estão muito imbricados, sendo praticamente sinônimos. Essa proximidade das expressões permite intercalarmos os usos destas, a ponto de permitir que se confundam uma com a outra. Porém, a partir de Caillois (2017) e Huizinga (2004), entendemos que o jogo é uma potente manifestação do lúdico. Logo, segundo o exemplo da postagem que inicia este artigo, se o karate não é uma brincadeira, cujo único fim seria a diversão em si mesma, também não pode ser lúdico, já que as noções se equivalem.

De fato, o karate não é uma brincadeira, mas sim uma prática corporal combativa criada em Okinawa, Japão. Foi, e ainda tem sido reconfigurada conforme as características políticas e culturais das sociedades e épocas que dele se apropriaram. Ou seja, o karate é constituído por uma pluralidade de práticas e possibilidades que refletem as peculiaridades dos grupos sociais específicos.

2 KARATE: ORIGENS E TRANSFORMAÇÕES

Recentemente o karate atingiu sua apoteose como modalidade esportiva quando de sua participação como modalidade nos Jogos Olímpicos de Tokyo (2020/2021), em suas duas grandes categorias: *kata* e *kumite*. Isso acontece exatamente um século depois de ter sido apresentado por representantes de Okinawa ao modernizado Império japonês. Foram décadas de reconfigurações: ajustes técnicos, midiáticos, de regulamentação, etc.

O karate é uma das práticas corporais combativas mais conhecidas e praticadas no mundo. Comumente é recomendado e procurado para auxiliar na disciplina das crianças, também como defesa pessoal, ou condicionamento físico, além de ser um dos conhecimentos sistematizados como conteúdos a serem tematizados nas aulas de Educação Física Escolar.

Na mesma proporção de sua popularidade, ocorre uma imensa diversidade de possibilidades de expressão das suas práticas, estilos, linhagens, federações, escolas e associações. Ainda dentro de uma linhagem, por exemplo, professores ensinam de maneiras peculiares, o que amplia ainda mais suas diferenciações, ou seja, a prática do karate implica em significativa pluralidade, desde suas origens.

Antes do karate ser modernizado, sua transmissão acontecia de forma exclusiva, na residência dos mestres, com base na prática insistente e repetitiva dos *kata*³. Não tinha uma vestimenta própria e nem sequer uma denominação específica. Porém, com a modernização do Japão, iniciada com a Reforma Meiji (1868), aconteceram diversas reconfigurações no país: econômicas, políticas, sociais e culturais. Dessa forma muitos costumes precisavam ser (re) inventados, já que havia uma demanda por novos corpos e subjetividades para atender às exigências da modernidade.

Num primeiro momento, junto com outras instâncias culturais de Okinawa, o karate foi proibido, já que era considerado rudimentar e antiquado aos novos valores vigentes na sociedade. Com o passar do tempo, também passou por reconfigurações, sendo um aliado do processo de constituição do Japão como Estado-Nação. Buscava-se não só uma maneira da prática ser mais compreensível aos não-japoneses, mas também que colaborasse para a constituição de uma identidade nacional (Pucineli, 2017).

A massificação do karate aconteceu inicialmente através da educação escolar, no início do século XX, seguindo padrões militares de distribuição dos corpos pelo espaço, inspirados no Método Ginástico Francês (Loudcher; Faurillon, 2021) e., foi inclusive chamado de “karate calistênico” e “karate exercício” (Kadekaru, 2021, p.69). Como parte do processo, fez-se necessária a criação de um personagem que pudesse ser considerado o “pai do karate moderno”. Para isso, a figura de Gichin Funakoshi foi central na empreitada, já que era um professor de ensino regular, em detrimento de outros mestres mais antigos e conhecidos, mas que não possuíam a mesma formação demandada.

3 Optamos por deixar todas as palavras em japonês no singular, já que no idioma não há pluralização.

Em sua autobiografia, o arauto do karate moderno, Gichin Funakoshi (1981), descreve como seus mestres transmitiam seus conhecimentos. Segundo ele, o ensino do karate acontecia na própria residência dos *sensei*, de modo particular, tendo como foco principal a prática insistente dos *kata*. Relata que seus mentores eram lacônicos, pouco orientavam, limitavam-se a solicitar que seus discípulos repetissem reiteradamente as sequências.

Noite após noite, frequentemente no quintal da casa de Azato, sob os olhares do mestre, eu praticava um kata (“exercício formal”), repetidas vezes, semana após semana, algumas vezes meses após meses, até eu tê-lo dominado completamente para a satisfação do meu professor. Essa constante repetição de um único kata era severa, frequentemente exasperante e humilhante algumas vezes. Mais de uma vez tive de lamber a poeira no chão do Dōjō ou do quintal de Azato. Mas a prática era rígida, e não me era permitido passar para outro kata até que Azato estivesse convencido de que eu havia entendido de maneira satisfatória aquele que eu vinha exercitando (Funakoshi, 1981, p. 6).

Funakoshi prossegue compartilhando, de sua quase sempre frustrada expectativa, pelo parecer de seu mestre, Yasutsune Azato (1827-1906). Porém, Azato costumava ser sucinto: “faça de novo!”, ou “um pouco mais!”. Em raros momentos, comentava apenas “bom!”. E isso não era um relato exclusivo de Funakoshi, já que Jigoro Kano (1860-1938), o famoso criador do *judô* e entusiasta do utilitarismo inglês, também mencionava incômodos com as extremamente compendiadas orientações de seu mestre:

Uma vez meu mestre me arremessou de maneira que hoje chamamos de *sumi-gaeshi* (arremesso em diagonal). Eu não sabia como ele tinha feito aquilo, então lhe perguntei. Ele não disse nada e continuou a usar a técnica em mim, repetidamente. Eu implorei para que ele me explicasse como fazia aquilo e ele usou a técnica em mim novamente. Dessa vez, pedi a ele que explicasse em detalhes, como puxar os braços, como posicionar as pernas, como abaixar o quadril, sem usar o *waza* em mim. Então o mestre respondeu: “Mesmo que você pergunte algo assim agora, a resposta não será útil para você. Mas se você repetir o *waza* várias vezes e praticar, você aos poucos compreenderá”. É claro que, como instrutor às vezes ele dava explicações ou respondia às perguntas, mas geralmente havia poucas palestras baseadas nos princípios ou análises seguidas de explicações (Kano, 2008, p. 32).

Os mestres pareciam proceder “metodicamente sem método” (Adorno, 2003, p. 30). Mas um karate que seria transmitido a um grande número de pessoas, como numa escola, por exemplo, teria de ser reformulado. Não era mais possível que fosse ensinado tal como em tutelas particulares. Foi então que métodos, que vinham sendo utilizados no ocidente, redefiniram as maneiras de praticar karate.

Porém, quando foram atribuídos ao karate métodos de ensino cujos parâmetros eram os sistemas ginásticos europeus, sua transmissão passou a ser realizada através de insistentes e rigorosas repetições gestuais. Com as pessoas organizadas como num batalhão militar, essas insistentes sequências de movimentos corporais, que aconteciam sob contagem, muitas vezes eram percebidas como enfadonhas.

3 O LÚDICO NAS AULAS DE KARATE

Nas últimas décadas, professores de karate (geralmente graduados em Educação Física) têm se posicionado desfavoráveis àquilo que chamam de “processo de ensino-aprendizagem tradicional” (Pedon, 2014, p. 13). Em um trabalho anterior, Pedon (2012, s.p.) faz a questionável afirmação: “o Karate surgiu no Japão junto à cultura tradicional Japonesa. Esta cultura é rígida e muito autoritária, em que o praticante não tem espaço para praticar a modalidade livremente”.

Assim, como forma de driblar a suposta rigidez, o hipotético autoritarismo e as maçantes repetições gestuais, nas últimas décadas, esses profissionais passaram a lançar mão de estratégias que se dizem “lúdicas” em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o jogo é instrumentalizado como ferramenta para ensinar determinadas habilidades, ou mesmo para tornar a sessão de prática mais atrativa, especialmente para as crianças (Pedon, 2014).

Na pesquisa intitulada *O Ensino do Karatê por Meio de Jogos e Brincadeiras: Uma perspectiva cultural*, Ivo Pedon (2014) traz como exemplo a inclusão do jogo *Polícia e Ladrão* nas aulas de karate. Em sua descrição, as crianças que iam sendo presas deveriam executar um *kata* para serem soltas. Segundo ele, “os alunos começaram a fazer o *kata* fora das aulas de karatê, para que no momento da brincadeira pudessem executar o *kata* e voltassem a brincar o mais rápido possível” (Pedon, 2014, p. 53).

A proposta tem no *kata* uma condição para que escapem da “cadeia”, como se fosse uma moeda de troca, ou seja, o exercício específico do karate é separado tanto das suas próprias operacionalidades quanto da dinâmica específica da brincadeira. Logo, constitui uma tentativa um tanto apressada, ou mesmo decalcada, de justificar a presença do lúdico na referida prática.

Um outro exemplo (este relatado durante uma conversa com um amigo, também professor de karate), as crianças realizavam *pega-pega gelinho* durante a aula. A pessoa que fosse pega, deveria ficar parada numa posição do karate, até que alguém viesse salvá-la. A discussão que se seguiu com meu colega foi sobre a possível associação entre gestos ou posturas específicas serem associados a um castigo, ou mesmo a uma condição desagradável da qual a intenção é se ver livre.

Mas este não é o único problema, já que no caso referido há também uma dissociação entre o jogo e o elemento específico do karate. Essa desagregação seria como numa competição culinária na qual há uma prova em que é necessário preparar um prato com um bom molho de tomate. Ao invés de cozinhar uma massa, por exemplo, a pessoa faz uma feijoada e deixa o molho de tomate à parte, só para dizer que fez. Isso mostraria que quem assim procede não conhece importantes nuances nem de uma iguaria nem da outra.

Quando se instrumentaliza o jogo atribuindo a ele objetivos, como facilitar com que os alunos adquiram determinadas habilidades, por exemplo, quem ensina se vale de uma estratégia pedagógica que faz do lúdico um acessório. Ou seja, por mais que o exercício proposto seja divertido, o profissional nada mais está fazendo

do que se servindo de um procedimento técnico-didático, que muitas vezes ainda é problemático, vide os exemplos citados acima.

Huizinga, já nas primeiras páginas de *Homo Ludens*, faz críticas às tentativas de atribuir funções ao jogo. Segundo ele, “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 2004, p. 10). Para o autor, as duas principais características do jogo é o fato de ser uma atividade livre e constituir uma evasão temporária da vida real (Huizinga, 2004).

Roger Caillois corrobora afirmando que “o jogo não produz nada: nem bens, nem obras. É essencialmente estéril” (Caillois, 2017, p. 15). Segundo ele, “esta gratuidade fundamental do jogo é justamente a característica que mais o deprecia” (Caillois, 2017, p. 16). Em outras palavras, o jogo não serve para nada. Inserido em sociedades regidas pela produção e consumo, até mesmo durante o tempo dito “livre”, ser inútil é condição inconcebível e desqualificada.

Assim, tanto para Huizinga (2004), quanto para Caillois (2017), o componente lúdico não é definido necessariamente pelo divertimento, ou alegria proporcionada. Escrever o artigo sobre o lúdico nas aulas de karate para crianças, por exemplo, foi muito prazeroso e até divertido, mas não é uma atividade lúdica, já que temos o compromisso social de problematizar a questão. É a espontaneidade de algo que tem fim em si próprio que caracteriza uma prática lúdica.

Em seu lúdico ensaio *Via Discreta*, sobre o sábio taoista Chuang Tzu (369-286 a.C.), também conhecido como Zhuangzi, o jornalista e pesquisador Tony Hara, pontua que:

Ser um inútil com boa consciência é para poucos. Imprestável, preguiçoso, egoísta; não serve para nada, não merece o ar que respira. É preciso vontade e paciência para se iniciar na arte de ser desnecessário, porque o mundo quer que sirvamos para alguma coisa: para o progresso do Estado e da família, para a produção e consumo de mercadorias, para resistir ou obedecer ao poder (Hara, 2021, p. 65).

O jogo por si mesmo é revolucionário, já que nada produz e a nada serve. Uma afirmação de Huizinga, por exemplo, parece provocar abalos em nossa modernizada e cartesiana forma de pensar: “se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (Huizinga, 2004, p. 6). Assim, subentende-se que as tentativas de racionalizar o lúdico são correspondentes a certos anseios do ser humano modernizado em se afirmar como dotado de razão.

Seja qual for sua importância para os jogadores e os espectadores, ele [o jogo] é sempre estéril, pois nele o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa. Provavelmente esta opinião é contrária à atitude popular atualmente dominante, segundo a qual o esporte constitui a apoteose do elemento lúdico em nossa civilização. Acontece que esta atitude popular está errada (Huizinga, 2004, p. 220).

Com esta afirmação, Huizinga (2004) aponta para uma outra importante questão: a equivocada crença de que o esporte é uma forma de evolução do jogo, o que demonstraria também uma espécie de anseio por aquilo que é previamente

regulamentado, codificado, voltado a algum tipo de rendimento, essencialmente competitivo e, mais importante, lucrativo.

A crítica sobre o tratamento utilitário que instâncias da Educação Física (e também outras áreas) atribuem ao lúdico não é nenhuma novidade. Um valioso questionamento consta já no primeiro parágrafo do verbete “jogo” escrito pelo pesquisador e professor argentino, Víctor Pavía, no *Dicionário Crítico de Educação Física* (González; Fensterseifer, 2005). Segundo ele,

A ideia de jogo mais defendida para a aula de Educação Física (salvo nos casos em que se utiliza o jogo para não dar aula) é a do jogo útil; uma ideia, se permitem o termo, instrumental do lúdico. O observador atento pode confirmar que no contexto da aula, embora não apareça com as vestes dos atos solenes, o jogo costuma estar maquiado de ato sensato e racional e, por isso, útil (Pavía, 2005, p. 248).

Ou seja, o jogo é uma permissão para um afastamento da razão e uma temporária insensatez. Assim, a suspeita desta pesquisa é a de que instrumentalizar o jogo seria um sintoma do paradigma moderno das relações de produção e consumo. É inaceitável algo que nada produz e, pior, não possa ser consumido. Além do que, por ter desaprendido a lidar com o tédio, como apontado por Byung-Chul Han em *Sociedade do Cansaço*, o ser humano contemporâneo passou a necessitar de estímulos que captem sua cada vez mais rara e efêmera atenção (Han, 2017).

Dessa forma, no caso do karate, sob discursos de que é necessário motivar as crianças, livrando-as do criticado “tecnicismo”, além de críticas a um desnecessário rigor e a uma suposta arbitrariedade, como na problemática colocação de Pedon (2012) sobre a cultura japonesa ser “rígida e autoritária”, o lúdico é apresentado como uma panaceia para remediar esses presumidos males. Mas ao mesmo tempo, é colonizado pelos apelos da utilidade, já que de uma forma ou de outra, servirá para que crianças fiquem mais motivadas, podendo também compreender habilidades mais facilmente. Ou seja, acaba sendo o criticado tecnicismo com uma outra roupagem.

Mas, não é somente o jogo que é instrumentalizado. O karate também passa por isso, já que a ele são atribuídos os papéis de socializar as crianças, já que supostamente possui potencial para contribuir na “educação psico e sócio-motora” (Figueiredo, 1994, p. 2), além de fazer parte de um rol de práticas que aparentemente ensinam valores como “respeito, cidadania, disciplina e ainda podem promover o autocontrole emocional” (Proença; Manzato; Sant’Ana, 2021, p. 4).

Para Caillois (2017, p. 38), “o jogo não tem outro sentido que ele mesmo”, sendo uma atividade livre e incerta, na qual não há obrigação e nem produção alguma, é circunscrita em “limites de espaço e de tempo”. Deste modo, o jogo acontece sob regras específicas, que “suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta” (Caillois, 2017, p. 42).

O filósofo alemão, Walter Benjamin, afirma que “não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (Benjamin, 2002, p. 85). Segundo ele, “o jogo tem devotos apaixonados que o amam por aquilo que ele é, e não por aquilo que ele dá” (Benjamin, 2024, p. 120). E é com este autor que nos autorizamos a afirmar que não

há necessariamente um problema com a repetição, já que para ele a “grande lei” é que:

acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial (Benjamim, 2002, p. 101).

Para Benjamin (2002), a repetição não é vazia, mas tem sua dimensão cotidiana, no desejo de experimentar de novo, com diferentes intensidades. O ato de repetir pode ser problemático quando a preocupação é simplesmente quantitativa. Por exemplo, ao atribuir a um aluno a tarefa de repetir um soco 50 vezes, o aprendiz possivelmente irá se preocupar em cumprir a quantidade de gestos solicitada, e não necessariamente em corporalizar devidamente o movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco as aulas de karate, especialmente em contextos não-formais, esta pesquisa buscou problematizar as práticas de colonização do lúdico pelo viés utilitarista. Procuramos desnaturalizar a relação que comumente se faz no emprego do jogo como recurso didático, sob o questionável argumento de melhor motivar as crianças, estimulando a criatividade e proporcionando liberdade.

Faz-se necessário reforçar que o karate é uma prática corporal combativa elaborada em Okinawa, um antigo reino que foi duplamente colonizado, tornando-se oficialmente território japonês desde o final do século XIX. Sofreu também com as violentas invasões estadunidenses, resultando na implantação de 20 bases militares pela ilha. Essas áreas existem até hoje, juntamente com o insistente preconceito contra a cultura, rituais e costumes locais.

Por isso, a citada afirmação de Pedon (2012) sobre a cultura japonesa ser rígida e autoritária é bastante problemática, principalmente porque faz um apressado juízo de valor. Seriam os japoneses rígidos e autoritários mesmo ou somos nós, brasileiros, soltos e benevolentes demais? Claro que essas generalizações não nos ajudam a problematizar coisa alguma, mas a presente provocação é feita justamente para demonstrar que tais abstrações são imprecisas. Aliás, como seria praticar karate “livremente”?

O que se critica sobre a rigidez “tecnicista” não é algo que vem necessariamente do karate de Okinawa, mas das fortes influências de métodos ginásticos europeus, especialmente o francês. Assim, o que eventualmente se chama de “tecnicismo” tem forte inspiração na psicologia comportamental e nas formas de treinamento militar, de estímulo-resposta, cujo objetivo era a formação de corpos dóceis, obedientes e fortes para o trabalho (Januário; Oliveira; Garcia, 2010).

Outro aspecto importante seria o instrumentalizar da ludicidade para que seja um recurso didático, é mister que se faça de maneira cuidadosa e criteriosa. Não basta simples e deliberadamente decalcar sobre certos aspectos do karate, e propor algumas atividades divertidas, tais como usar um *kata* como recurso para sair de uma condição desagradável, ou uma postura que é encaixada de maneira forçada, somente para que haja uma mínima relação entre o lúdico e o karate. Talvez, a única aproximação possível, neste caso, seja mesmo as divertidas piadas que se pode fazer disso tudo.

Uma maneira de valer-se dos *exercícios em forma de brincadeira* seria primeiramente conhecer mais sobre a operação, o funcionamento da própria prática que se propõe a ensinar. Sabendo que uma luta consiste numa relação na qual o alvo da ação é sempre o corpo da própria pessoa com quem se luta, e que a possibilidade de finalização do ataque é a qualquer momento (Pucineli, 2016), o investimento sobre as possibilidades poderia acontecer sobre essa dinâmica específica.

Ao invés de um *pega-pega* no qual a pessoa pega precisa ficar numa postura do karate, colocar uma condição na qual os alvos seriam o peito, a barriga e as costas. Isso possibilita que haja estímulos para que quem foge possa se defender utilizando os braços, constituindo uma operacionalidade próxima a um combate corporal propriamente dito. Reforçamos que a apropriação da brincadeira, *pega-pega*, é uma técnica didático-pedagógica, e não mais um *jogo*, já que o objetivo é que a pessoa compreenda corporalmente a dinâmica combativa. Isso pode ser feito também entre duas pessoas, num exercício no qual se estabelecem alvos específicos no corpo (como ombros, joelhos ou cotovelos, por exemplo) e uma tenta tocar a outra e ao mesmo tempo impedir que seja tocada. Dessa forma, a dinâmica didática não somente fica próxima a de uma operacionalidade combativa, como já é uma luta em si, já que o alvo está no oponente e a possibilidade de finalização do ataque é a qualquer momento.

Quanto ao *kata*, pode-se delimitar um espaço e colocar a condição para que uma pessoa busque tirar a outra do quadrado ou círculo. Conforme vão tentando, o professor observa e aponta gestos feitos espontaneamente, relacionando-os aos movimentos e às posturas de *kata*. Aos poucos, vai se preenchendo de conteúdos as formas de sequências gestuais que podem ser inicialmente abstratas.

Outra maneira seria trabalhar com situações específicas: o que fazer quando alguém segura no pulso, ou quando direciona um tapa em direção ao rosto, passa uma rasteira etc. Permitir que as pessoas tentem resolver esses problemas em duplas ou em grupos, aos poucos ir sugerindo opções e posteriormente relacionar com movimentos e situações específicas dos *kata*. Importante ressaltar que os *kata* não têm somente uma *aplicação*, mas são ferramentas de *possibilidades* combativas (Pucineli, 2025).

Em princípio, não haveria nada de errado em utilizar-se de técnicas para ensinar habilidades e/ou desenvolver temas/elementos oriundos da Cultura Corporal. Aliás, do que se serviriam os profissionais da educação senão desses meios? A questão é, primeiramente, saber e poder reconhecer que quando se instrumentaliza

o jogo, se ele deixa de ser lúdico, portanto, deixa de ser jogo. Em segundo lugar, caberia assumir que quando se instrumentaliza o lúdico, com fins didáticos, está se valendo de tecnologias pedagógicas, e não da ludicidade propriamente dita.

A tendência reiterada ao uso utilitário e instrumental do jogo e do lúdico no mundo ocidental moderno tem relação direta com sentidos históricos atribuídos às práticas. Quando dizemos, por exemplo, que os mestres antigos pareciam proceder “metodicamente sem método”, não quer dizer que inexistem procedimentos específicos de transmissão. O que existe é outra cosmologia, com diferentes concepções acerca do ser humano, inclusive. Daí o conflito/estranhamento, já que falta à literatura da área, na maioria das vezes, senso histórico mais rigoroso. Isso leva a juízos de valor etnocêntricos e anacrônicos, inclusive sobre a cultura japonesa como sendo rígida e autoritária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O Ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens do pensamento**: sobre o haxixe e outras drogas. 1.ed; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: A máscara e a vertigem.. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FIGUEIREDO, Abel. **O karatê infantil e o desenvolvimento lúdico**. Lisboa: Federação Nacional de Karate - Portugal, 1994. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/480/1/Karate%20Infantil%201994%20Edicao%20FNK-P%202003.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- FUNAKOSHI, Gichin. **Karate-do**: my way of life. Tokyo: Kodansha International, 1981.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALÉVY, Marc. **Leitura do Tao**: uma sabedoria que nos espera. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HARA, Tony. **Artes de viver/velhas verdades**. Londrina: Secretaria Municipal de Cultura, 2021.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JANUÁRIO, Paulo C. S.; OLIVEIRA, André Luis; GARCIA, Alessandro Barreta. Uma análise da tendência tecnicista na atuação do professor de Educação Física Escolar. **Dialogia**, v. 9, n. 2, p. 199-210, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.v9i2.2197>
- KADEKARU, Toru. The arrival of modern karate (1) shifting from Chinese kempo origin theories. In: KOYAMA, Masashi; WADA, Koji; KADEKARU, Toru. **Karate**: its history and practice. Tokyo: Nippon Budokan, 2021.

KANO, Jigoro. **Energia mental e física**: Escritos do fundador do judô. São Paulo: Pensamento, 2008.

LIMA, George Almeida; FABIANI, Débora J.F. Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir as dimensões do contexto: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1–18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90670>

LOUDCHER, Jean-François; FAURILLON, Christian. The Influence of French Gymnastics and Military French Boxing on the Creation of Modern Karate (1867-1914). **Martial Arts Studies**, n. 11, p. 80-100, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18573/mas.135> Disponível em: <https://mas.cardiffuniversitypress.org/articles/135/files/submission/proof/135-1-437-1-10-20210716.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024

PAVÍA, Víctor. Jogo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PEDON, Ivo. **O ensino do Karatê por meio de jogos e brincadeiras**: uma perspectiva cultural. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014.

PEDON, Ivo. Construindo uma nova prática pedagógica no karatê através do lúdico. In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 10, 2012, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/10mostra/5/217.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PROENÇA, Victor H.L. de; MANZATO, Mariana Heloisa; SANT'ANA, Paula Grippa. Metodologias de Ensino do Karatê-do Shotokan para Crianças. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e78562>

PUCINELI, Fabio Augusto. Práticas corporais combativas e Educação Física Escolar: especificidades. In: MORAES, Antonio Carlos; ROCHA, Luiz A. O.; SILVA, Paula C. da C (org.). **Educação Integral no Espírito Santo**: contribuições para as artes do corpo e do espaço. Vitória: GM Gráfica & Ed., 2016.

PUCINELI, Fabio Augusto. **Modernização do Karatê**: Gichin Funakoshi e as tecnologias políticas do corpo. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150951>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PUCINELI, Fabio Augusto. **A Prática de Kata no Karate em Okinawa**: Tecnologias rudimentares? Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/261638>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Abstract: Karate, one of the most widely practiced combative physical activities today, is sought after to help discipline children, such as self-defense or physical conditioning. This research aims to problematize the appropriation of the notion of “playfulness” in karate teaching. To this end, a bibliographical research was conducted, with the main references being the works of Johan Huizinga and Roger Caillois. For both authors, playfulness serves its own end, producing nothing other than entertainment itself. However, the term “playfulness” has been used, with regard to karate classes for children, as a form of encouragement, since this is supposedly characterized by a rigorous authoritarianism. The problem addressed in this study is: by using games as a teaching tool, is it still playful? The results point to a misapplication of the term “playfulness” when referring to specific pedagogical tools.

Keywords: Teaching. Fighting. Play. Martial Arts.

Resumen: El Karate, una de las prácticas corporales de combate más conocidas en la actualidad, se busca para ayudar a disciplinar a los niños, así como para la autodefensa o el acondicionamiento físico. Esta investigación tiene como objetivo problematizar la apropiación de la noción de “lo lúdico” en la enseñanza del karate. Para ello se realizó una investigación bibliográfica, tomando como principales referentes las obras de Johan Huizinga y Roger Caillois. Para ambos autores, lo lúdico tiene un fin en sí mismo, no produce nada más que la propia diversión. Sin embargo, el término “lúdico” se ha utilizado, en relación con las clases de kárate para niños, como una forma de estímulo, ya que estas están supuestamente marcadas por un autoritarismo estricto. El problema en el que se centra este trabajo es: al utilizar el juego como herramienta didáctica, ¿sigue siendo lúdico? Los resultados señalan un uso erróneo del término “lúdico” cuando se refiere a herramientas pedagógicas específicas.

Palabras Clave: Enseñanza. Lucha. Juegos. Artes marciales.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Fabio Augusto Pucineli: Conceituação; coleta de dados; análise formal; investigação; metodologia; escrita.

Carlos José Martins: Conceituação; supervisão; metodologia; análise formal.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA:

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

COMO REFERENCIAR

PUCINELI, Fabio Augusto; MARTINS, Carlos José. O lúdico nas aulas de karate para crianças. **Movimento**, v. 31, p. e31047, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142027>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.