



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Pontes Ramos, Fernando Augusto; Magalhães Colino, Celina Maria  
A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 117-124  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816112>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação**

*Fernando Augusto Ramos Pontes<sup>1,2</sup>*

*Celina Maria Colino Magalhães*

*Universidade Federal do Pará*

---

### **Resumo**

Este trabalho esboça possibilidades de investigar fatores relacionados à transmissão da cultura do brincar. Pressupõe uma aprendizagem social, aprendem-se as formas, o vocabulário típico, os tipos de interações e o momento de enunciá-las etc. A investigação de tais categorias e dos fatores envolvidos em sua produção é uma melhor descrição da brincadeira e da ocorrência de aprendizagem em situação natural e também para a compreensão das relações entre os membros dos grupos de crianças, da socialização, da constituição da cultura.

*Palavras-chave:* Brincadeiras; jogos; interação criança-criança; transmissão cultural.

**The Transmission of Play Culture: Some Research Possibilities**

---

### **Abstract**

This article outlines possibilities of investigating factors related to the transmission of play culture. Pressuposes social learning, where, among other things, routines, vocabulary, types of rules and interactions are learned. A thorough investigation of these factors, as well as a study of these play-related categories are important, as they provide opportunities for a complete description of play and occurrence of learning in a natural setting. They also serve as indicators for understanding the relationships between groups of children, their socialization and agents of cultural transmission.

*Keywords:* Games; toys; child interaction; cultural transmission.

---

Brinquedo e criança são palavras que estão estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância. Os primeiros registros desse reconhecimento, obtido por meio de escavações arqueológicas, advêm do período em que nossa espécie ainda tinha como modo de sobrevivência básico a caça e coleta (Frenzel, 1977). O mesmo não se pode dizer acerca das palavras “cultura” e “criança”. Salvo algumas exceções, o fenômeno cultura foi freqüentemente tratado como uma propriedade do adulto. Quando se faz alusão ao termo patrimônio cultural, geralmente se remete a aspectos da cultura adulta como prédios, danças, comidas típicas

enfatizam o interesse pelo estudo da cultura adulta e da criança, partindo do pressuposto de que a prioridade motivacional para o estudo da cultura é a criança.

O elo entre “cultura” e “criança” é estreito. Nossos jogos e brincadeiras têm uma grande importância, especialmente aquelas desenvolvidas no contexto da “jogo tradicional infantil” possuem grande valor. A cultura é uma estrutura social que tem sua tradicionalidade, transmissão oral, universalidade (Kishimoto, 1990) e que, portanto, é caracterizada por ser transmitida de geração para geração. As brincadeiras tradicionais caracterizarem um tipo de cultura que é transmitida de geração para geração, é interessante a existência de jogos que são transmitidos de geração para geração.

semelhante. Conservação, mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão desses jogos.

Piaget (1977) viu as regras do jogo de bola de gude como um fenômeno da moralidade, o que possibilitava o estudo do desenvolvimento moral da criança pela observação da maneira como ela lida com essas regras. Para tanto descreveu de forma minuciosa as regras dessa brincadeira em Neuchâtel, na Suíça. É surpreendente a semelhança entre algumas regras encontradas por Piaget e as encontradas em Belém no jogo de peteca<sup>3</sup> (Pontes & Galvão, 1992, 1997), e em outras regiões do Brasil (Neto, 1977).

É evidente o caráter dinâmico da manutenção de tais normas, o que parece ser um paradoxo, mas, como Laraia (1986) sustenta, qualquer sistema cultural está num contínuo processo de mudança, ou seja, a conservação é sempre algo relativo, depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado. É certo, entretanto, que o fenômeno cultural também pode mostrar uma estabilidade considerável no decorrer do tempo e no espaço (Cavalli-Sforza; Feldman, Chen & Dornbusch, 1982).

Pode-se interrogar: como, de criança a criança, de geração em geração, as regras e as formas de brincar são ensinadas e aprendidas? A impressão leiga é de que o jogar e o brincar são ensinados como normalmente os adultos ensinam a um outro adulto um jogo, de modo sistemático e direutivo. Ao ensinar-se uma nova modalidade de jogar baralho, por exemplo, utiliza-se de dicas verbais, sistemáticas, seqüenciais (por passos) e de exemplos: “o jogo inicia quando ...”, “ganha quem ...”.

Interessa para a psicologia social e do desenvolvimento (além da constatação da existência da brincadeira em si, das regras e estrutura semelhantes em várias gerações e localidades), saber quais os mecanismos que possibilitam a universalidade das brincadeiras tradicionais, ou seja, como as brincadeiras são repassadas de geração a geração de crianças? Quais formas de transmissão (de acordo com as concebidas por Cavalli-Sforza & Feldman, 1981; ou, mais simplesmente, por Magalhães, 1997).

os tipos de interações condizentes etc. A investigação dessas e de outras categorias importantes não só para uma melhor descrição e da ocorrência de aprendizagem em situações também para a compreensão dos processos da cultura da brincadeira, assim como das relações entre os membros do grupo e do desenvolvimento.

Recentemente, várias tentativas têm sido feitas de modelos para a compreensão da transmissão da evolução da cultura; destacam-se os trabalhos de Cavalli-Sforza e Feldman (1981), Cavalli-Sforza, Feldman e Chen (1983) e Baum (1999).

O termo transmissão cultural foi introduzido por Cavalli-Sforza e Feldman (1981) como um parâmetro da transmissão biológica. Por analogia, a transmissão cultural permite a um grupo perpetuar uma cultura de geração subseqüente por meio de mecanismos de aprendizagem.

Para Cavalli-Sforza e colaboradores (1981), a transmissão cultural é o processo de transmissão de comportamentos, atitudes ou tecnologias, estampagem, condicionamento, imitação, aprendizagem ou a combinação desses processos. Nesse modelo, quando a transmissão é feita de pais para a criança, ela é denominada de vertical (ou de geração a geração, ou de mãe-criança-criança), denomina-se de horizonte quando é feita entre membros da mesma geração (ou entre crianças de idades diferentes).

A partir do modelo comportamental, o autor identifica duas formas pelas quais os comportamentos adquiridos são transmitidos: a primeira é a vertical, que é a transmissão da autoridade, na imitação existe uma cópia direta da base da aprendizagem operante. Por outro lado, a aprendizagem horizontal é uma forma de comportamento que é transmitida por regras, “as crianças aprendem o comportamento social ao seguir regras porque a transmissão de práticas sociais é feita por meio de regras” (Cavalli-Sforza, 1999).

diretamente para a atividade do outro indivíduo, pelo contrário eles tentam ver a situação da forma que o outro vê. Esta aprendizagem, na qual o aprendiz tenta aprender não a partir do outro, mas através do outro, é denominada pelos autores de “aprendizagem cultural”.

Tomasello e colaboradores (1993) distinguem três tipos de aprendizagem cultural: a aprendizagem imitativa, a aprendizagem instruída e a aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem imitativa o aprendiz internaliza algo da estratégia comportamental do demonstrador, podendo ocorrer dentro ou fora do contexto pedagógico. Quando o ensino está envolvido no processo, pode ocorrer a aprendizagem instruída, essencialmente Vygotskiana, na qual aprendizes internalizam as instruções e as usam subseqüentemente para auto-regular sua atenção, sua memória e outras funções cognitivas. A aprendizagem colaborativa não envolve a transmissão, no sentido clássico, do mais experiente para o aprendiz. Por definição, a situação consiste de pares que colaboraram para construir algo novo e diferente do que a diáde possuía antes de a interação iniciar. Para os autores, este processo realça o espírito inventivo e conduz à evolução cultural. Em uma minoria dos casos, a

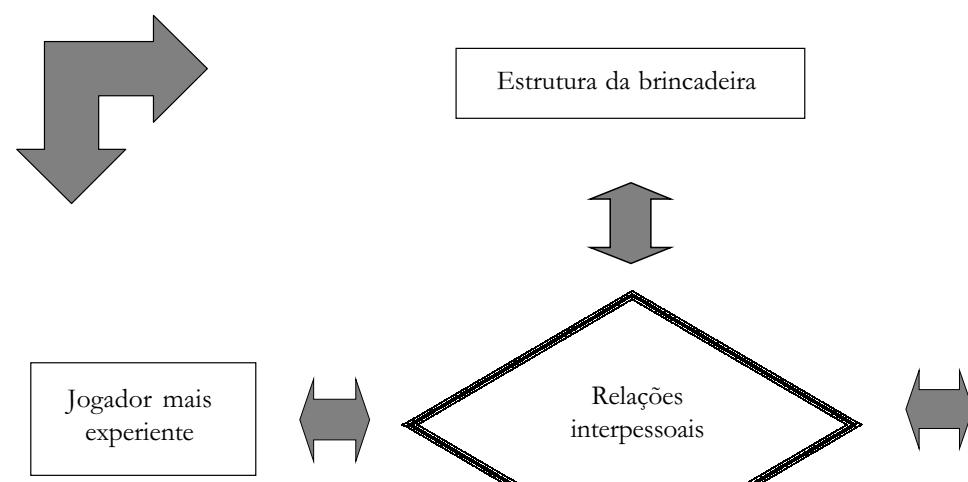
aprendizagem colaborativa é destinada à manutenção de tradições culturais.

São evidentes as contribuições das teorias da aprendizagem cultural para a compreensão do processo de transmissão da cultura. No entanto, é necessário considerar que, em termos heurísticos quanto ao seu potencial para a aplicação prática, a teoria é mais teórica, o qual dá sentido às pesquisas e ao interesse por estas, buscando possibilidades de aplicação a contextos práticos.

Apresentam-se aqui algumas contribuições teóricas e metodológicas que podem ser correlacionados à transmissão da cultura. A seguir, tentando-se esboçar algumas possibilidades metodológicas que possam viabilizar a aplicação da teoria ao fenômeno.

#### **Unidades de análise**

A busca da compreensão da estrutura da cultura deve ser feita a partir da transmissão da cultura, que é o processo de desenvolvimento de unidades de cultura. A estrutura da cultura é o resultado de um processo de interinfluenciamento entre os componentes da cultura, enfocando leva em conta os sistemas de significados que interinfluenciam (ver Figura 1).



## O Grupo

Qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social. A cultura da brincadeira é um fenômeno de grupo. É só em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico, que uma brincadeira tradicional se mantém e é repassada. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que entender a organização social de um determinado grupo é um fator essencial para se estudar a transmissão da cultura.

No que diz respeito ao contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem das brincadeiras tradicionais de rua, alguns indicadores podem ser discutidos a partir do estudo de Anjos, Silva, Santos, Pontes e Magalhães (2001). Neste trabalho foi investigada a percepção das crianças acerca dos referenciais de aprendizagem das brincadeiras de peteca e pipa. Dentre uma das questões feitas, foi perguntado aos brincantes com quem ele aprendeu a brincadeira. As respostas foram agrupadas em duas categorias: a) familiares adultos e b) sozinhos/em pares. Constatou-se nas duas brincadeiras, uma maioria significativa das respostas na categoria sozinho/em pares. Apesar de serem necessários estudos mais detalhados, tal resultado indica que o grupo de coetâneos é determinante na transmissão da cultura das brincadeiras investigadas. De acordo com as categorias de transmissão da cultura desenvolvidas por Cavalli-Sforza e Feldman (1981), acredita-se que a transmissão da cultura das brincadeiras de rua é essencialmente vertical (criança-criança). Levando em conta o nível de desenvolvimento cognitivo dos atores principais, a transferência de conhecimento se dá com baixo direcionamento. Deste modo então, são salientados dois processos principais de aprendizagem cultural indicado por Tomasello e colaboradores (1993): a aprendizagem imitativa e a aprendizagem colaborativa.

Os conceitos, os vocabulários e as habilidades são partilhados dentro de um grupo de praticantes de determinada brincadeira. Não se deve restringir, entretanto,

sendo, para fins de estudo da transmissão, consequentemente, de configuração de grupo. A proximidade física deve ser um dos critérios considerados. Os observadores (ativos ou não) fazem parte do grupo, mesmo que não estejam participando da brincadeira em questão. A forma de participação de cada sujeito no grupo é, portanto, de forma diferente, interessante, neste caso, para o estudo do evento do que a estrita atividade de brincadeira.

Essa forma de entender o contexto social das brincadeiras é denominada de nicho desenvolvimento social, ou seja, “o ambiente social e físico no qual a criança vive”. O nicho é formado pelas pessoas com as quais a criança convive, modela o comportamento social, as normas e os valores. Documentar a proximidade física de crianças em eventos sociais é um indicador da integração social, do desenvolvimento, do contexto de aquisição de competências.

A partilha de elementos culturais é uma forma de socialização diferencialmente propiciada às crianças. Algumas brincadeiras são praticadas somente por determinados grupos, de uma forma mais conspícuas, sexualizadas ou não.

Levantamentos anteriores (Pontes, 1985; Rosa, 1985; Souza, 1999) têm indicado que a faixa etária dos praticantes de brincadeiras varia de acordo com o tipo de brincadeira ou jogo. (Santos, Anjos, Silva, Pontes & Magalhães, 2001). No entanto, os grupos de jogo tendem a ser formados por crianças de faixas etárias um tanto estreitas (7-9 anos, 10-12 anos, 13-15 anos e assim em diante).

Nas brincadeiras cujos grupos são formados por crianças de faixas etárias amplas, a contribuição para a aprendizagem de um elemento cultural seria um tanto mais grande. Nas brincadeiras com participação de faixas etárias amplas, a contribuição para a aprendizagem de um elemento cultural seria um tanto mais grande. Nas brincadeiras com participação de faixas etárias amplas, a contribuição para a aprendizagem de um elemento cultural seria um tanto mais grande. Nas brincadeiras com participação de faixas etárias amplas, a contribuição para a aprendizagem de um elemento cultural seria um tanto mais grande.

brincar de macaca (amarelinha) e de elástico<sup>4</sup> são brincadeiras tipicamente de meninas, enquanto jogar peteca e empinar papagaio (pipa, pandorga, arraia, etc.) são tidas como brincadeiras de meninos. Tal tipificação, entretanto, parece estar se modificando. Dados recentes (Chagas & cols., 2000) indicam uma maior segregação na pipa do que na peteca.

Por refletir mudanças culturais, a brincadeira de rua apresenta-se como um ótimo material para estudo de segregação sexual e de questões de gênero. Dados preliminares (Silva, Santos, Anjos, Pontes & Magalhães, 2001) indicam segregação sexual ativa em determinadas brincadeiras, de modo a caracterizá-las como tipicamente de menino ou de menina, atribuindo geralmente um *status* inferior para o membro do sexo oposto que a pratique. Essa segregação leva a diferentes domínios da cultura da brincadeira e, consequentemente, a rotas diferenciadas de transmissão da cultura.

A descrição da organização do grupo, enfim, compreende o levantamento de aspectos da sua composição, como sexo, faixa etária, tamanho etc., e da rede de relações nele formada. Uma descrição que abranja esses dois conjuntos de características permitirá estabelecer um panorama dos sujeitos que partilham determinadas habilidades culturalmente adquiridas.

## A Estrutura da Brincadeira

A estrutura de um jogo é definida a partir da inter-relação entre elementos que determinam a sua natureza. Avedon e Sutton-Smith (1971) combinando o trabalho de matemáticos e estudiosos do comportamento, identificaram nove elementos estruturais nos jogos: propósito ou razão, procedimentos de ação, regras que governam a ação número de jogadores requeridos, papéis dos participantes, habilidades e qualificação, padrões de interações dos participantes, cenário físico e ambiente necessário e equipamento para a sua prática.

Para fins da transmissão da cultura da brincadeira,

gradualmente ou aprendido por complexidade gradualmente. Brincadeiras existem formas variadas de se participar que são mais amenas ou exigidas por seus praticantes qualificadas como "fáceis", por exemplo, "café com leite, "neném", "dominguinhos", etc.

No elástico, existe uma brincadeira que é menos rigorosa e em qualquer fase da brincadeira a criança que participa da brincadeira “anjinho” só entra na brincadeira dos participantes maiores, não as sequências e, mesmo que entretanto, não opta pelas fases de participação “tutor”. Os anjinhos são crianças aprendizes.

Uma outra maneira de se cultura da brincadeira se dá por adaptadas para as crianças com risco, como da curica para o papagaio, brincadeiras, a forma culturalmente de maneira que a criança perceba aspectos específicos de sua cultura. Materiais dispostos são diferentes, habilidade da criança.

Uma discussão mais detalhada pode ser encontrada em Ponte

## O Mais Experiente e o Ap

Como a brincadeira impulsiona a sociocultural, evidenciam-se devem se tornar um foco prioritário, o experiente e o aprendiz.

Jogos de sujeitos mais experientes e mais avançados do que os representam, uma forma mais brincadeira (Pontes & Galvão, 1995).

sujeitos mais experientes organizam, distribuem papéis em uma determinada brincadeira e apresentam, no geral, uma postura mais ativa no grupo, pode-se dizer que a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas pela criança mais hábil. Uma parte do contato com a cultura mais elaborada da brincadeira depende então do comportamento do mais experiente, como uma certa tutoria.

A forma como o mais experiente irá lidar com o aprendiz pode ou não facilitar o processo de aprendizagem de determinadas habilidades da brincadeira. É certo que deve ser relativizado o “altruísmo” do mais experiente em função do aprendiz, pois geralmente este se comporta de modo a auxiliar aquele em algumas tarefas, essenciais ou não, da brincadeira. Um exemplo característico ocorre no momento de empinar o papagaio. Empinar o papagaio, ou seja, colocar o papagaio no ar, é mais fácil se alguém ajudar o empinador, levando o papagaio a uma certa distância para que o empinador possa, por meio de puxões na linha, atingir seu objetivo. Certamente o sujeito que leva o papagaio dispõe de alguns privilégios em função de sua ajuda, como poder, em determinados momentos, pegar na linha do papagaio e fazer manobras no ar (dar cabeçadas).

As oportunidades proporcionadas ao aprendiz podem, como já visto, estar previstas em algumas brincadeiras, no entanto, elas se realizam efetivamente quando as crianças mais hábeis assim o permitem. Nesse sentido, verifica-se a assimetria de papéis e variáveis relacionais como um fator presente no fenômeno de transmissão de cultura.

Por outro lado, os aprendizes tendem a orbitar nas brincadeiras, e quando não participam ativamente são essencialmente observadores. Como observadores, colocam-se na condição de ativos ou passivos. Observadores ativos diferenciam-se dos passivos por assumirem papéis periféricos na brincadeira (como o “gandula” no futebol). É curioso observar que, em dados recentes (material não-publicado), foram registrados poucos casos de crianças aprendizes fazendo perguntas diretas ao adulto, ou seja, ao mais experiente, ou

torcendo etc. Quando se considera, entre da apreensão da cultura, a postura passiva experiente revela-se como parte de uma

A análise da relação diádica aqui exemplificada (experiênte – aprendiz) é apenas um recorte que faz parte do que é observado. As nuances de outras relações (aprendiz, experiente – experiente) e, consequentemente, as diferenças de níveis de cada uma dessas categorias devem também denotar outros aspectos da compreensão da transmissão da cultura. Isto é, é necessário investigar os papéis de cada criança de modo a revelar um pouco acerca da sua formação, conhecimento e habilidades culturais.

### Considerações Finais

#### O Ponto de Partida e o Outro Lado

A brincadeira de rua é um fenômeno que merece um estudo da organização social de crianças infantil. O estudo de brincadeiras tradicionais é a investigação de um fenômeno infantil “que é o resultado de um processo de socialização”. O planejamento adulto e sem o recurso ao “jogar” assinalaram Opie e Opie (1976): “Nos jogos de rua as crianças se engajam em regras testemunhadas que são passadas de criança para criança, com referência à escrita, parlamento ou a alguma forma adulta” (p. 40). Mesmo em situações de sobrevivência, as crianças na rua não se sentem desprivilegiadas ou carentes, antes, se mostram humanas, exercendo as capacidades humanas e transmissão de práticas culturais.

Tais considerações levam ao ponto final do artigo. Entretanto, a ênfase no processo de socialização é que o estudo da cultura só apresenta um lado da moeda, que, por sua vez, assume-se como um referencial iniciado no estudo da cultura adquirida. É evidente que a cultura adquirida não é a cultura transmitida. As crianças, em sua formação, modificam a cultura. A sua transmissão

Tradicionalmente, a psicologia do desenvolvimento tendeu a estudar a criança fora de seu contexto sociocultural, enquanto a antropologia cultural tendeu a enfatizar o contexto cultural em si e um adulto já socializado (Segall & cols., 1990). O desafio está em saber lidar de forma adequada com as interfaces entre esses dois campos do conhecimento. A transmissão da cultura da brincadeira não se apresenta como um tema específico de determinada disciplina do conhecimento. Propõe-se, aqui, uma visão integradora e transdisciplinar. Da antropologia à psicologia, várias perspectivas poderiam ser abordadas.

É evidente que os vieses de cada pesquisador direcionam o recorte do fenômeno estudado, de modo que respostas a uma determinada questão de uma disciplina fiquem mais evidentes quando investigadas do ponto de vista de outra. A transmissão da cultura da brincadeira deve ser estudada não só a partir dos processos de aprendizagem, socialização e constituição do sujeito, já que no grupo de brincadeira estão presentes todos os elementos de uma sociedade: os rituais, as regras, as sanções, as formas de se esquivar das sanções, etc. A revelação necessária deste submundo (sem nenhum sentido pejorativo) exige a perspectiva dos estudos culturais. Crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura.

## Referências

- Anjos, N. D. dos, Silva, S. D. B. da, Santos, J. de M. C., Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2001). Relatos dos brincantes de rua: Uma análise do referencial de aprendizagem e transmissão da cultura [Resumos]. *Em Anais do II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia*. [CD rom].
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organization. Em H. McGurk (Org.), *Childhood social development structure and development* (pp. 31-61). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. New York: John Wiley & Sons.
- Baum, W. M. (1999). *Compreendendo o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Beraldo, K. E. A. (1993). *Percpção de crianças de 5 a 10 anos em relação a diferenças de gênero de brincadeiras*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade

- Cavalli-Sforza, L. L., Feldman, M. W., (1983). *Anthropology and cultural change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chagas, C. A. M., Santos, J. de M. C., Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (1990). A análise da segregação sexual em brincadeira. *Em Anais do XV Encontro de Etnologia*, 18, 176.
- Frenzel, R. M. (1977). *Jugando*. Mexico: Ediciones Náutica.
- Friedmann, A. (1990). *Jogos tradicionais no Brasil: Análise de sua função educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- Harkness S. & Super, C. M. (1983). The social context of children's social development. *Ethos*, 11, 221-231.
- Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos tradicionais no Brasil: Análise de sua função educacional*. Petrópolis: RJ, Vozes.
- Laraia, R. de B. (1986). *Cultura: Um conceito*. Zahar.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social construct. *Annual Review of Psychology*, 39, 55-765.
- Medeiros, E. B. M. (1990). Brincadeira e cultura. *Cadernos do EDM: Comunicação e linguagem*, 1, 1-12.
- Neto, S. J. (1977). O jogo de bolinhas e a cultura. MEC.
- Opie, I. & Opie, P. (1976). *Street games*. London: Pergamon.
- J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (1973). *Play, learning and development* (pp. 395-412). New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. Mestre Jou. (Original publicado em 1932).
- Pontes, F. A. R., Galvão, O. F., Costa, F. A. (1992). A análise da cultura da brincadeira: um estudo de caso. *Em Anais da XV Reunião Anual de Psicologia*, 15, 109-116.
- Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1992). A análise da cultura da brincadeira: um estudo de caso. *Bolema*, 42(96/97), 79-88.
- Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1997). A análise da cultura da brincadeira: um estudo de caso. *Bolema*, 42(96/97), 79-88.
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (1997). A análise da cultura da brincadeira: um estudo de caso. *Bolema*, 42(96/97), 79-88.
- Santos, J. de M. C., Anjos, N. D. dos, Santos, C. M. C. (2001). Uma análise da cultura da brincadeira: um estudo de caso. *Em Anais do II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia*. [CD rom].
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. (1999). *Behavior in global perspective: An introduction*. Oxford: Blackwell.

Sobre os autores

**Fernando Augusto Ramos Pontes** é Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. É Professor adjunto do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade Federal do Pará. É pesquisador bolsista do CNPq.

**Celina Maria Colino Magalhães** é Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. É Professora adjunta do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade Federal do Pará.