

AQUISIÇÃO DE PAPÉIS SEXUAIS NA INFÂNCIA

MARILIA GRACIANO *

RESUMO

O artigo discute a aquisição de papéis sexuais através da socialização. A idéia central é a de que os comportamentos, atitudes e reações emocionais típicos do homem e da mulher em nossa sociedade não têm qualquer substrato biológico, sendo culturalmente definidos e ensinados às crianças desde o momento em que nascem. A pressão social leva a maioria de indivíduos a se conformar com as normas culturais, as quais nem sempre são psicologicamente sadias. Neste trabalho são apresentadas evidências de que os pais já demonstram expectativas estereotipadas em relação a meninos e meninas recém-nascidos, passando a educá-los de forma diferente e limitando suas potencialidades. A seguir, as principais teorias sobre o processo de aquisição de papéis sexuais (aprendizagem por reforçamento, imitação, identificação e processos cognitivos) são discutidas, bem como o problema da escolha de modelos do mesmo sexo.

ABSTRACT

This paper discusses sex-roles acquisition through socialization. The central idea is that behaviors, attitudes and emotional reactions which are typical of man and woman in our society are not biologically determined but culturally defined and taught to children from the moment they are born. Social pressure leads most individuals to conform to cultural norms which are not always psychologically healthy. Evidence that parents have stereotyped perceptions of newborns, as well as different socialization practices in relation to boys and girls is presented. Moreover, the major theories about sex-role acquisition (learning through reinforcement, imitation, identification and cognitive processes), are discussed, together with the problem of choice of same-sex models.

Define-se papel sexual como um conjunto de normas referentes a atitudes, valores, reações emocionais e comportamentos que são considerados apropriados a cada sexo em uma cultura e momento histórico determinados. Não se pode falar em papéis sexuais sem se considerar a cultura e o momento histórico, pois eles só existem em função do contexto social.

No Brasil, atualmente, constatamos que papéis masculinos e femininos são bem determinados e distintos. A nível de comportamentos temos, por exemplo, que a mulher habitualmente realiza as tarefas domésticas, o homem não; o homem frequenta bares sozinhos, a mulher não; a nível das reações emocionais, espera-se que a mulher chore, o homem não; que o homem seja frio e corajoso, a mulher emotiva

e insegura. A nível de atitudes, a mulher deve manter uma postura social receptiva e submissa diante da agressão e domínio masculinos. A nível de valores a mulher deve colocar o lar e os filhos em primeiro lugar, o homem deve pensar na realização através do trabalho fora do lar.

Sabemos que essas características diferenciais de homens e mulheres não são fixas, rígidas, imutáveis. A evolução do papel sexual feminino nas últimas décadas (se pensarmos nas "regalias" que temos em relação às nossas avós) demonstra claramente que a definição do papel é função de padrões éticos vigentes em diferentes épocas. Ocorrem variações inclusive nos subgrupos de uma cultura, em determinado estágio, como se pode constatar através dos contrastes existentes nos papéis sexuais definidos por diferentes classes sociais ou grupos regionais brasileiros.

(*) Do Departamento de Pesquisa Educacionais da Fundação Carlos Chagas

O fato de ser o papel sexual determinado pela cultura, em todos os seus aspectos, implica em que as características habitualmente apresentadas por homens e mulheres (tais como as que citamos acima) não são necessariamente contingentes a seus sexos, tendo sido adquiridas através do processo de socialização. Este processo de certa maneira limita o desenvolvimento das potencialidades individuais, na medida em que prescreve — a partir do nascimento da criança — uma série de comportamentos e reações emocionais considerados “apropriados”. Estamos ainda longe do estágio ideal no qual o desenvolvimento das características psicológicas e comportamentais das pessoas não esteja confinado a limites impostos pelo papel sexual.

Tal é o conceito de androgenia, proposto por Sandra Bem (1974) que se refere ao desenvolvimento de traços “femininos” e “masculinos” na mesma personalidade, podendo o indivíduo manifestá-los livremente em função das situações. Assim, homens e mulheres andrógenos seriam gentis, carinhosos, sensíveis, em certas situações, e assertivos ou mesmo agressivos e competitivos, em outras, respondendo adequadamente aos diferentes estímulos sociais. Assim, os papéis sexuais não seriam rígidos, polarizados e estereotipados e os indivíduos teriam maior amplitude para a auto-realização. A formação de indivíduos que pudessem realmente atingir esse estágio de transcendência dos estereótipos é, sem dúvida, um objetivo social válido.

Entretanto, a atuação a nível psico-pedagógico para modificar a situação vigente de definição dos papéis sexuais requer uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais eles são adquiridos. Em outras palavras, é importante saber como se processa a socialização dos papéis sexuais para, se o desejarmos, atuar no sentido de criar pessoas mais livres e capazes de ultrapassar as barreiras impostas pelos estereótipos. Esta atuação deveria ocorrer no início do processo de socialização, pois a mudança de atitudes em indivíduos adultos, “bem socializados”, encontra inúmeros obstáculos: os valores adquiridos desde a infância ficam profundamente arraigados e modificá-los torna-se bastante difícil. Papéis sexuais são adquiridos através da influência social que começa a se exercer a partir da época da gravidez da mãe, quando já existem expectativas sobre o sexo da criança que determinam, entre outras coisas, a escolha do enxoval.

A partir deste momento, a influência social atua de forma marcante, principalmente sobre valores e atitudes apropriados a cada sexo, os quais são progressivamente internalizados. Na medida em que internalizam as atitudes adequadas, homens e mulheres passam a manifestar automaticamente comportamentos socialmente esperados, independentemente de vigi-

lância ou sanções externas. O papel sexual é assim psicologicamente assimilado e a pressão social passa a se exercer de forma bastante sutil, tornando-se difícil mesmo percebê-la. No entanto ela existe sempre e é mantida por agentes socializadores na forma de modelos reais (familiares, amigos, professores, etc.), simbólicos (apresentados em livros, propagandas, e outros meios de comunicação de massa) e das várias instituições modeladoras de comportamentos, como a escola. Esses agentes reforçam e complementam a influência dos pais para socializar adequadamente meninos e meninas, ou seja, fazê-los assimilar profundamente as regras sociais relativas a comportamentos apropriados a seu sexo.

Os indivíduos que não se enquadram nas normas sociais previstas são considerados desviantes e tendem a apresentar sinais de desajustamento psicológico e/ou social. Não é fácil ser um desviante. A pressão social é sempre conservadora, tentando moldar indivíduos às normas e estereótipos existentes. Quando estes não se ajustam terão necessariamente que enfrentar uma série de conflitos devido a pressões psicológicas internas e sociais. Este fato precisa ser levado em conta principalmente por psicólogos e pedagogos que trabalham na área de ajustamento individual, pois poucos têm a consciência crítica necessária para avaliar o quanto o desajustamento de um homem ou de uma mulher é fruto de tentativas frustradas de ultrapassar a barreira dos estereótipos sexuais. Assim, por exemplo, a mulher que não deseja ter filhos muitas vezes se torna desajustada, não porque deixe de realizar sua “função natural”, mas porque enfrenta um conflito entre esta opção e as pressões para se conformar à regra socialmente definida de que “mulheres se realizam primordialmente através da procriação”. Tal conflito pode tornar-se bastante intenso uma vez que as normas adequadas ao papel sexual são parte fundamental do conjunto de valores do indivíduo e, como já disse, são interiorizados desde muito cedo.

Os determinante biológicos X culturais do papel sexual

Uma das questões fundamentais na análise do processo de aquisição dos papéis sexuais é a do grau de influência biológica \times cultural sobre os comportamentos tipicamente masculinos e femininos.

A influência biológica se define pela atuação dos hormônios sexuais e a influência cultural pela atuação do meio social na modelagem de comportamentos. O estudo destes dois determinantes é na verdade bastante difícil em seres humanos, pois existe uma complexa interação de ambos a partir do momento em que a criança nasce e penetra no mundo social. Não se pode pensar em criar indivíduos totalmente isolados das influências sociais, nem tampouco em se atuar diretamente sobre os fatores hormonais. Por outro lado, generalizações de resultados obtidos em estudos

com animais não podem ser aceitas sem cautela. Restam portanto os estudos comparativos de várias sociedades (que demonstram a influência cultural sobre os comportamentos) e a análise de casos clínicos da medicina nos quais se investiga o quanto as alterações nos hormônios sexuais afetam os comportamentos.

Entre as evidências antropológicas, temos os estudos de Margaret Mead (1935) que apontam diferenças bastante grandes entre os papéis sexuais de nossa cultura e de algumas culturas primitivas. Por exemplo, na sociedade dos Arapesh homens e mulheres demonstravam-se igualmente gentis, cooperativos e pouco agressivos, enquanto que na dos Mundugumor a agressividade aparecia como um traço comum aos dois sexos. Assim, nas duas sociedades estudadas por Mead, a tendência à agressão não se apresentava como característica ligada ao sexo, contrariamente ao que ocorre em nossa sociedade, onde os homens em geral são considerados mais agressivos que as mulheres. Também em relação ao comportamento materno, as mulheres Mundugumor evidenciavam desprazer ao cuidar das crianças, o que na nossa cultura é considerado "antinatural". Em relação a tipos de atividades preferidas, Mead encontrou em sociedades primitivas comportamentos diametralmente opostos aos da nossa cultura: os homens da tribo Tchambuli, por exemplo, eram extremamente fúteis e vaidosos enquanto que as mulheres desprezavam os enfeites e eram extremamente eficientes em todas as atividades, inclusive a pesca e a troca de mercadorias. Segundo a autora:

«O material permite-nos afirmar que muitos, senão todos, os traços de personalidade que consideramos masculino ou feminino têm uma ligação tão tênue com o sexo quanto as roupas, o jeito e a forma de penteados que a sociedade prescreve em dado momento para os sexos. Quando consideramos o comportamento de homens e mulheres típicos da sociedade Arapesh, em contraste com o comportamento de homens e mulheres típicos da sociedade Mundugumor, a evidência claramente indica a força do condicionamento social. De nenhuma outra forma poderemos explicar a quase perfeita uniformidade no desenvolvimento de crianças Arapesh que se tornam pessoas contidas, passivas e seguras, enquanto as crianças Mundugumor se desenvolvem caracteristicamente como pessoas violentas, agressivas e inseguras. Só podemos atribuir a formação de tipos contrastantes ao impacto do conjunto da cultura integrada sobre a criança em desenvolvimento (...). Somos forçados a concluir que a natureza humana é inacreditavelmente maleável, respondendo de forma precisa e contrastante às condições culturais (...). Diferenças padrão de traços de personalidade entre os sexos são deste tipo, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a se conformar». (Mead, 1935).

A essas evidências pode-se acrescentar resultados de estudos de sociedades animais que demonstram que a relação entre o sexo e determinados comportamentos varia nas diferentes espécies. Em algumas subespécies de macacos, por exemplo, como os Marmosets e os macacos Titi, os machos tomam conta dos filho-

tes e as fêmeas só se encarregam da alimentação. Assim, o fato de dar cria não implica, biologicamente, no comportamento de cuidar dos filhotes. Além disso, em alguns animais (como aranhas e os macacos Tamaris) a força e a agressividade aparecem como características das fêmeas e não dos machos.

Os estudos de Margaret Mead oferecem nítidas evidências de que a atribuição de comportamentos a um ou outro sexo é arbitrária, isto é, dependente de condições culturais. Em outras palavras, parece não existir nos seres humanos (e mesmo em algumas espécies animais) uma relação universal e necessária entre sexo e determinados tipos de emoção, motivação ou comportamentos. Não obstante, é necessário se considerar os estudos das influências hormonais, a fim de se avaliar corretamente sua importância.

Os estudos de Money com pacientes hermafroditas oferecem indicações importantes a este respeito, embora tenham sido feitos com um número limitado de sujeitos que apresentam a anomalia (órgãos sexuais externos ambíguos ou contraditórios). A aparência genital do hermafrodita freqüentemente engana médicos e pais que definem o sexo do bebê pela conformação externa. A própria criança, quando começa a estabelecer sua auto-identidade, baseia-se entre outras coisas na percepção de seus órgãos genitais para se considerar menino ou menina. Quando ocorre o hermafroditismo a criança é muitas vezes educada como se fosse de um sexo quando em termos genéticos e hormonais ela é de outro. Money tem procurado estudar pares equiparados de meninos e meninas nos quais se constatou hermafroditismo em diferentes idades, interessado em definir os efeitos de hormônios sobre o desenvolvimento do papel e da identidade sexual. Na opinião deste autor, há muito pouca influência genética na identidade sexual dos indivíduos além do que ele chamou de "pequeno momento de glória dos cromossomas que controlam as diferenciações das gônadas" (Money, 1973, página 231).

Em um dos casos estudados, uma criança hermafrodita (órgãos genitais externos masculinos e órgãos sexuais internos femininos) foi educada como menino até a idade de 12 anos, quando a anomalia foi constatada. Esta criança tinha a identidade masculina já fortemente estabelecida, apesar de ter ovário e o funcionamento hormonal feminino. Eis o que relata Money:

«... No Hospital John Hopkins foi decidido, com base na experiência acumulada em casos como estes, que se deveria deixar a criança permanecer menino, com terapia cirúrgica e hormonal(...)

(...) Agora, no meio da adolescência ele já descobriu que seu pênis funciona adequadamente no ato sexual e que suas atrações são exclusivamente em relação a meninas. Seus interesses, passatempos e objetivos são masculinos tradicionais.

(...) Seu caso assim demonstra e enfatiza o ponto que mesmo quando os hormônios da puberdade são completamente invertidos, como neste menino, a ponto de fazer seus seios crescerem e sua menstruação quase começar, não há qualquer mudança na identidade sexual que corresponda às mudanças fisiológicas do funcionamento endócrino». (Money, 1973, págs. 242-243).

Em vários outros casos, Money constatou a mesma tendência de hermafroditas a adotarem, sexual e psicologicamente, o papel do sexo que lhes foi atribuído ao nascer e no qual foram educados. O que mostra claramente que os papéis típicos da mulher e do homem não são determinados pela constituição hormonal e sim pela influência do ambiente social. Não são, portanto, "inevitáveis" ou "naturais", mas dependem do contexto social em que são definidos.

Outra evidência a favor da natureza cultural dos comportamentos típicos dos sexos está nos resultados de pesquisa com recém-nascidos que demonstram a inexistência de diferenças significativas entre reações de bebês masculinos e femininos. Birns (1976) cita várias dessas pesquisas, concluindo com uma citação de Lyberger Ficek: "Parece que definir um recém-nascido como masculino ou feminino baseando-se em suas características comportamentais seria extremamente difícil, senão impossível" (in Birns, pág. 236).

Entre os estudos revistos por Birns, incluem-se investigações sobre nível de atividade (Brownfield, 1956), intensidade de resposta (Birns, 1965), atenção (Osofsky e Danzger, 1974) e sensibilidade tátil (Bell et al., 1964, 1965, 1971), nos quais não se encontrou nenhuma diferença significativa entre recém-nascidos masculinos e femininos. Ao que parece, o único dado concreto que se tem é o de que bebês masculinos são fisicamente mais vulneráveis do que bebês femininos: a incidência de anormalidades físicas, retardamento e desordens mentais é maior entre bebês masculinos (Singer, Westphal e Miswander, 1968; Money, 1972).

Maccoby e Jacklin (1974), que também fizeram uma revisão de pesquisas relativas à existência de características psicológicas diferenciais entre os sexos, chegaram à conclusão que em apenas quatro áreas pode afirmar-se com certa segurança que tais diferenças existem. São elas: (a) habilidade verbal (meninas superiores a meninos); (b) habilidade espaço-visual (meninos superiores a meninas); (c) habilidade matemática (meninos superiores a meninas); e (d) agressividade (meninos superiores a meninas). Três destas diferenças (a, b e c) só aparecem entre 10-12 anos de idade, quando a socialização já exerceu uma influência marcante. Não podem, portanto, ser atribuídas a fatores biológicos. A agressividade maior dos meninos, que já é constatada entre 2 e 3 anos de idade, também pode ser determinada pela socialização diferencial, conforme discutiremos posteriormente, em-

bora Maccoby e Jacklin lhe atribuam uma explicação biológica (1).

Em conclusão, não existem, até o presente momento, dados que comprovem a hipótese de que diferenças comportamentais entre meninos e meninas são biologicamente determinadas. Todas as evidências indicam que as crianças nascem com iguais possibilidades de desenvolver características psicológicas, atitudes e comportamentos, e a sociedade as ensina, enquanto homens ou mulheres, a se restringirem às limitações impostas pelo papel sexual culturalmente definido.

Comportamentos adequados ao sexo: naturais, normais, sadios e certos?

Apesar das evidências científicas demonstrando que as características psicológicas e comportamentais do homem e da mulher em nossa cultura são social e não biologicamente definidas, na vida cotidiana ainda não foi abandonada a conotação de natural que é dada a essas diferenças. Assim, consideram-se a agressividade do homem e a passividade da mulher como traços naturais. Não só a agressividade e a passividade, mas inúmeras outras características diferenciais de temperamento, tais como: emotividade \times racionalidade; sensibilidade \times objetividade. Isto se transfere também a outros aspectos: assim como é natural a mulher ser passiva e emotiva, é natural que ela goste de crianças, não busque realização fora do lar, goste de fofocas e de ir ao cabelereiro. É natural que o homem seja escolhido como líder, busque realização fora de casa, etc.

O problema está em que, na vida cotidiana, aquilo que é considerado natural é também considerado normal, sadio e certo. Essas quatro palavras, que têm significados inteiramente distintos, são usadas para qualificar aquilo que é comum e socialmente aceito. Na realidade, o natural, o sadio e o certo têm significados distintos e independentes.

É natural aquilo que é da natureza, ou seja, da própria essência do objeto. Neste sentido, ser submissa não é natural só da mulher pois já vimos que não faz parte de sua essência biológica. Ser independente não é tampouco natural só do homem. É sadio (em termos biológicos e psicológicos) o organismo que está internamente equilibrado e mantém uma relação adequada com o meio externo. Neste sentido também não podemos dizer que só a passividade (no caso da mulher) ou só a agressividade (no caso do

1 As autoras, ao fazerem a revisão de pesquisas sobre socialização, não encontraram indicações de que a agressividade é mais reforçada em meninos do que em meninas. Conseqüentemente, concluíram que a tendência à maior agressividade nos meninos pode ter um componente biológico. Esta posição será discutida adiante, neste trabalho.

homem) sejam características «sádias» pois diferentes situações exigem diferentes reações. Já a palavra **normal** tem um significado bastante claro, estatístico, de frequência. Ficam na área central da curva de distribuição **normal** os casos de maior frequência. Os casos de menor frequência, os casos raros, são os verdadeiros casos "anormais". Neste sentido, as atitudes típicas da mulher e do homem são **normais**, porque são frequentemente encontradas. É preciso lembrar todavia que a **frequência de um comportamento é independente do seu aspecto moral** (certo ou errado), embora exista na vida cotidiana a tendência a se confundir **normal** (frequente) com **moralmente certo**, e **anormal** (raro) com **moralmente errado**. Assim, um homem que desempenha seu papel sexual de maneira **anormal** (no sentido de ser diferente da maioria de outros homens) é geralmente criticado em termos morais: se é **anormal** torna-se **moralmente errado** e condenável.

Embora a distinção entre os conceitos de **natural**, **normal**, **sadio** e **moralmente certo** seja aparentemente retórica, a confusão que se faz entre esses conceitos na vida cotidiana acaba tendo uma influência psicológica marcante.

Ao interagir socialmente, temos a tendência a comparar-nos com outros membros de nossos grupos

SOCIALIZAÇÃO DOS PAPEIS SEXUAIS

I — Percepção e expectativas dos pais a respeito dos dois sexos

Uma vez demonstrado que as características psicológicas (atitudes, valores, comportamentos, reações emocionais, etc.) que diferenciam os dois sexos não se explicam por uma pré-determinação biológica, isto é, não são inatas ou dependentes do funcionamento hormonal do indivíduo, coloca-se o problema de determinar o processo através do qual elas são adquiridas. A influência do meio cultural na determinação do papel sexual começa mesmo antes do nascimento da criança, na medida em que os pais manifestam expectativas diferenciais bastante nítidas em relação ao comportamento de meninas e meninos.

Uma pesquisa realizada por Rubin e colaboradores (1974), com trinta casais primíparos, demonstrou que imediatamente após o nascimento da criança ambos os pais já tendem a defini-la segundo estereótipos sexuais. Os recém-nascidos femininos eram percebidos como mais suaves, menores, mais desatenciosos e como possuindo traços mais finos que os bebês masculinos, embora concretamente não existisse diferença na média de tamanho e peso entre os dois sexos e os pais das crianças só as tivessem observado através de um vidro protetor! (apenas as mães as haviam manipulado) A estereotipia apareceu significativamente mais acentuada na percepção dos pais do que na das

de referência, avaliando nossos comportamentos. Em termos de papéis sexuais, estamos permanentemente atentos a atitudes e reações de pessoas do mesmo sexo, as quais servem de padrão ou base para avaliarmos nossas próprias atitudes ou reações. Na medida em que o grupo considera **sadio**, **natural** e **moralmente certo** aquilo que é **normal**, isto é, a **norma do grupo** ("aquilo que todo mundo faz"), tendemos também a adotar esses comportamentos como padrões ideais. Daí decorrem conflitos e desajustamentos, quando o que fazemos ou desejamos fazer — nossos comportamentos e necessidades básicas — não se adequam ao que é normalmente feito e esperado.

É raro o indivíduo ter clareza e maturidade suficientes para assumir comportamentos e atitudes não condizentes com o papel sexual prescrito. O não conformismo pode gerar conflitos bastante profundos e eventuais distúrbios psicológicos. Como já dissemos anteriormente, a intervenção psico-pedagógica nesses casos deveria ser no sentido de permitir uma abertura ao indivíduo e uma consciência clara de que aquilo que é **sadio** e **certo** para ele (isto é, permite uma relação equilibrada entre o seu mundo interior e o exterior) não precisa necessariamente ser o **normal**, o mais frequente, a regra do grupo.

mães. Os pais foram mais extremos nas diferenciações entre meninos e meninas, embora a direção destas diferenciações fosse igual para pais e mães.

Evidência de que os pais tendem a desenvolver uma percepção mais estereotipada dos filhos (em função do sexo) do que as mães, foi também encontrada por Goodenough (1957) ao entrevistar os pais de crianças pré-escolares. Rebelsky e Hanks (1971) demonstraram, além disso, que os pais falam mais com suas filhas do que com seus filhos durante os três primeiros meses de vida; Arbele e Naegele (1952) e Tasch (1952), que estudaram apenas uma amostra de pais, verificaram que eles tinham expectativas diferentes em relação a meninos e meninas: dos meninos esperavam que fossem mais agressivos e atléticos; das meninas esperavam que fossem bonitas, dóceis, frágeis e delicadas (in Rubin et al., 1974).

Um estudo de Lambert e colaboradores (1971), no qual foram utilizadas escalas para detectar percepção e expectativas dos pais em relação a meninos e meninas, foram encontradas diferenças quanto à percepção, mas não quanto à expectativa. Os meninos foram descritos como mais brutos ao brincar, barulhentos, capazes de se defender, desafiantes ao castigo, fisicamente ativos, competitivos, ousados diante do perigo e interessados em coisas mecânicas. Meninas foram descritas como ajudando mais nas coisas da casa,

mais limpas, arrumadas, quietas, reservadas, sensíveis aos sentimentos alheios, bem educadas, choronas, faladeiras e medrosas. Não obstante, os pais declararam que características positivas tais como: ajudar na casa, ser arrumado e limpo, não chorar, ter consideração pelos sentimentos alheios, não fazer coisas perigosas, ser capaz de tomar conta de si e não ficar bravo à toa seriam desejáveis tanto em meninos quanto em meninas. Os mesmos resultados foram encontrados por Smith (1971), estudando famílias negras americanas. Para Maccoby e Jacklin (1974), esses resultados indicam que "os pais tentam socializar as crianças dos dois sexos segundo os mesmos objetivos, mas acreditam que partem de pontos diferentes, com cada sexo tendo um conjunto diferente de tendências naturais. (pág. 344, grifo nosso).

No Brasil, uma pesquisa a esse respeito realizada por Silva e colaboradoras (1976), mostrou que os pais, mais do que as mães, tendem a perceber diferencialmente os dois sexos. Entre os pais da amostra de 50 casais estudados, as autoras encontraram que meninas tendem a ser percebidas como mais interessadas na vida familiar, preferem seguir do que comandar, preocupam-se em ajudar e tem considerações pelos sentimentos alheios. Por outro lado, meninos foram considerados pelos pais como mais agressivos, competitivos e interessados em aventuras fora de casa. Essas diferenças perceptuais não apareceram entre as mães, que só discriminaram meninos e meninas em um dos itens, considerando as meninas mais interessadas na vida familiar.

Os dados dessas pesquisas evidenciam que, na maneira como percebem os filhos, os pais tendem a lhes atribuir características tipicamente femininas ou masculinas. Isto ocorre mais frequentemente entre pais do que entre mães, porém o dado mais chocante é que a estereotipia afeta a percepção dos pais mesmo quando se referem a meninas e meninos recém-nascidos que, como já dissemos, não apresentam objetivamente nenhuma diferença comportamental.

Obviamente, a percepção estereotipada dos pais afeta seus comportamentos em relação aos filhos. Na medida em que percebem a menina como mais afetiva, por exemplo, os pais tendem também a reagir a elas com maior afeto, como mostra a pesquisa de Rebelsky e Hanks (1971). Isto gera um círculo vicioso, no qual a expectativa de mais respostas afetivas por parte da menina é confirmada, pois elas respondem positivamente à maior atenção e manipulação dos pais. Assim, a profecia se auto-realiza: meninos e meninas se desenvolvem de acordo com as previsões de seus pais, sem que estes sejam conscientes do quanto atuam para que isto aconteça.

Desde que nascem, portanto, crianças passam a ser moldadas em seu papel sexual, claramente definido nas expectativas e percepções de seus pais: a

própria cor da roupa do bebê (azul para meninos, rosa para meninas) já implica em diferenciações puramente convencionais que vão limitar alternativas na vida da criança.

II — Socialização diferencial

As expectativas dos pais quanto ao comportamento diferencial de meninos e meninas se confirmam na medida em que, ao perceberem-nos como fundamentalmente diferentes, passam também a responder-lhes diferencialmente, moldando seu comportamento.

De início no seio da família nuclear e, posteriormente, no contacto com os professores, colegas de escola, amigos e a influência maciça dos meios de comunicação de massa, as crianças são ensinadas sobre o que devem e não devem fazer enquanto meninos e meninas. A sociedade prescreve o conjunto de atitudes, comportamentos e reações emocionais próprios a cada sexo, transmitindo-os às crianças: "menino não chora"; "menina deve sentar direitinho e não subir em árvores"; "menina gosta de se enfeitar"; "menino que ajuda no serviço de casa é mariquinha", etc..

Cada criança é socializada no sentido de manifestar os comportamentos e reações permitidas a seu sexo, ao mesmo tempo em que deve evitar os comportamentos e reações características do sexo oposto. Na cultura ocidental atualmente, as proibições quanto à manifestação de comportamentos típicos do sexo oposto são, via de regra, mais severas para meninos do que para meninas. Nas normas de vestiário, por exemplo, há maior liberdade para meninas (que podem se vestir praticamente como meninos). Nas brincadeiras, igualmente, as atividades "tipicamente masculinas" (como jogar bola, subir em árvores, etc.) são até certo ponto permitidas para meninas, ao passo que atividades "tipicamente femininas" (brincar de casinha ou de bonecas) são terminantemente proibidas aos meninos. Além disso, todo um conjunto de reações emocionais importantes para o ser humano (tais como: chorar e expressar abertamente a afetividade) são em geral inibidas nos meninos, o que representa uma séria castração no plano afetivo.

Não obstante, apesar de serem os meninos aparentemente mais limitados em suas possibilidades de comportamento e reações emocionais, o exame da socialização do papel sexual em nossa cultura mostra que as meninas são drasticamente marcadas pela assimilação de atitudes passivas e dependentes que vão prejudicar sua vida adulta. Assim, apesar de poderem vestir-se e brincar como meninos, as meninas são no fundo mais restringidas, em função da passividade, dependência e insegurança que lhes é transmitida. Como mostra um estudo realizado recentemente (Graciano, 1977), com crianças de escolas particulares de São Paulo, as meninas, à medida que crescem (entre

5 e 9 anos), passam progressivamente a se auto-conceituarem como mais fracas e menos ativas que os meninos. Assim, enquanto entre crianças de 5 anos há igual proporção de meninos e meninas que se consideram fortes, entre as crianças de 9 anos verifica-se que a maioria de meninos se considera forte enquanto a maioria de meninas se considera fraca. Este resultado só pode ser explicado pelo efeito progressivo da socialização sobre a auto-imagem da menina, que se percebe fraca e incapaz.

A mulher adulta tem, em consequência, uma séria e profunda limitação: na medida em que se sente fraca, sente-se também dependente dos outros, incapaz de comandar sua vida e insegura quanto às realizações profissionais. Daí decorre, por exemplo, o medo do sucesso, descrito por Horner (1972): "uma disposição para se tornarem ansiosas sobre a obtenção de sucesso porque esperam consequências negativas (tais como rejeição social e/ou sentimentos de não serem femininas) como resultado do sucesso" (ver Barroso, 1977). Decorre também o medo de ficarem sozinhas e um sentimento profundo de impotência, tão característico de mulheres solteiras, viúvas ou desquitadas em nossa sociedade atual.

A assimilação, a nível profundo, destas características típicas do sexo, é obtida através da socialização diferencial. Mulheres são ensinadas a se sentirem fracas, assim como homens são ensinados a não serem sentimentais. A ideologia da cultura é progressivamente introjetada pelas crianças que passam a manifestar os comportamentos esperados e "normais" (aqueles que são reforçados pela sociedade).

Em relação ao problema da socialização diferencial de meninos e meninas, Maccoby e Jacklin (1974) analisaram inúmeras pesquisas que com metodologias diversas investigaram se os pais realmente tendem a tratar diferentemente os filhos dos dois sexos. Além das tendências óbvias de diferenciar vestimentas e desencorajar certas preferências manifestas pelas crianças (principalmente meninos, quando se interessam por atividades ou brinquedos "tipicamente femininos"), as autoras não encontraram evidências que confirmassem a hipótese de tratamento diferencial. Por exemplo, as pesquisas revistas não confirmaram que a agressão, a competitividade, o comportamento exploratório e independente são mais reforçados nos meninos que nas meninas.

As autoras concluem que a "revisão dos dados revela um grau marcante de uniformidade na socialização dos dois sexos" (pág. 344). Todavia, reconhecem que as evidências existentes são bastante limitadas, pois a maioria de estudos que se faz não leva

em conta o pai da criança, o qual pode ser um dos principais agentes socializadores de comportamentos sexuais típicos. Como já vimos, são os pais que manifestam maior estereotipia em suas expectativas e percepções a respeito dos dois sexos. Além disso, a conclusão de Maccoby e Jacklin merece uma consideração crítica. Se, como já foi demonstrado, os pais percebem diferentemente meninos e meninas, a afirmação das autoras de que não há socialização diferencial dos dois sexos é injustificada. Na medida em que os comportamentos de meninos e meninas são percebidos e classificados diferentemente, os pais responderão a eles de forma necessariamente diferente, uma vez que certos comportamentos serão aceitos com maior indulgência (considerados "normais") em meninos que em meninas, e vice-versa. As próprias autoras reconhecem este fenômeno, dando a ele o nome de **nível de adaptação perceptual** e explicando: "muitas (talvez a maioria) das ações que uma criança faz não causam nenhuma reação aos pais. Apenas quando o comportamento da criança é definido pelo pai como negativo, perigoso ou particularmente positivo, provoca sanções positivas ou negativas. No caso da agressão, há muitos comportamentos ambíguos que uma criança manifesta, em relação aos quais os pais não têm qualquer atitude. Os pais podem ver determinado comportamento como uma brincadeira rude e exuberante ou como um começo de briga (...). Se os pais estão acostumados a um nível alto e contínuo de brincadeiras rudes e exuberantes, apenas as ações especialmente vigorosas ou aquelas que levam outra criança a chorar serão percebidas como agressivas. Se os pais esperam que a criança seja quieta e gentil, no entanto, qualquer ação social vigorosa será notada e qualquer protesto de outra criança poderá definir a ação como agressiva" (pág. 345).

É possível que os pais afirmem que reagem de forma igualmente negativa à agressão em meninos e meninas. No entanto, o que definem como ato agressivo para o menino (em função de suas expectativas sobre reações típicas do homem) é muito mais extremo do que o que definem como ato agressivo para as meninas. Desta forma, haveria maior aceitação (conseqüente reforçamento) da agressão em meninos do que em meninas. Então, embora os dados de pesquisa revistos rejeitem a hipótese de socialização diferencial, vemos que não se pode considerá-los como válidos, na medida em que não são levadas em conta a percepção e definição de comportamentos considerados adequados pelos pais. A observação na vida cotidiana confirma que a socialização diferencial existe, de forma marcante, e que podemos atribuir a ela a progressiva transformação das crianças em homens e mulheres típicos.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO

Uma vez que o papel sexual é transmitido à criança através da socialização, cabe agora discutir quais os processos psicológicos envolvidos na assimilação deste papel. Ou seja, de que forma a criança assimila e introjeta em sua personalidade as características prescritas para seu sexo? Este problema está longe de ser inteiramente compreendido pela Psicologia científica, como vemos a seguir, na discussão das teorias existentes.

I — Aprendizagem por reforçamento seletivo

A hipótese de que a criança aprenderia todos os comportamentos (inclusive o papel sexual) através da influência de reforços tem sido bastante defendida desde as proposições skinnerianas sobre condicionamento operante. Nesta concepção, a criança seria ensinada pelos agentes socializadores — através de reforços positivos e negativos — a reagir de acordo com os padrões de comportamento prescritos pela cultura. A própria imitação não seria uma resposta espontânea mas seria ensinada à criança através da manipulação de reforços.

Defendendo esta linha de pensamento encontramos autores como Miller e Dollard (1941) os quais propuseram que o reforço é essencial para o fortalecimento de toda a conexão entre estímulos e resposta e, conseqüentemente, mesmo os comportamentos imitativos e a identificação dependeriam de reforço para sua ocorrência.

Esta hipótese, no entanto, é contrariada pela simples observação de que muitos comportamentos da criança aparecem e são mantidos em seu repertório, independentemente do reforço, como demonstrou Bandura (1962). Ao criticar a hipótese da necessidade de reforço para aquisição de comportamentos, ele parodiou um programa de treino para dirigir automóvel baseado no princípio de aproximações sucessivas e reforçamento diferencial:

“Como primeiro passo, um treinador, que foi cuidadosamente programado para produzir balaceios de cabeça, “hum-hums” ressonantes e outros reforços verbais, mune-se de amplo estoque de doces, gomas de mascar e cigarros de filtro. Um sujeito mais ou menos motivado, que nunca viu uma pessoa dirigindo um automóvel, e um carro estacionado completam o quadro. Nosso treinador pode ter que esperar longo tempo antes que o sujeito emita uma resposta orientada em direção ao veículo. No momento em que o sujeito olha para o carro, sua resposta é imediatamente reforçada e gradualmente ele começa a fixar longamente o automóvel estacionado. Igualmente, respostas desejáveis de aproximação são prontamente reforçadas, a fim de aproximar o sujeito do carro.

Eventualmente, através da hábil utilização de reforçamento diferencial, o treinador ensinará o sujeito a abrir e fechar a porta do carro. Com perseverança, ele moverá o sujeito do assento de trás, ou de qualquer outra localização inapropriada escolhida por este, em seu vaguear por ensaio e erro, até que finalmente o sujeito é modelado para se colocar atrás do volante. É desnecessário descrever o resto do processo de treinamento além de fazer notar que ele será uma empresa excessivamente tediosa, cara e perigosa”. (Bandura, 1962; pág. 213).

Neste texto, que apresenta de forma simplística e mordaz o processo de condicionamento operante, Bandura coloca em evidência as vicissitudes inerentes ao processo de transmissão de habilidades ou informações, por reforço seletivo. Se pensarmos por um instante no desenvolvimento da criança, veremos que envolve a aquisição em pouco tempo de uma enorme quantidade e complexidade de comportamentos, a qual não pode ser concebida como um processo progressivo de ensaios casuais reforçados.

Uma variação da hipótese de aprendizagem por condicionamento operante foi formulada por Gerwitz e Stingle (1968). Segundo estes autores, os reforços seriam necessários para que a criança aprendesse a valorizar uma classe geral de comportamentos imitativos e, conseqüentemente, passar a imitar independentemente da ocorrência do reforço a cada comportamento. Em outras palavras, a criança aprenderia que é reforçador emitir respostas semelhantes às do modelo e, desta forma, passaria a imitar sem reforço específico. Baer e colaboradores (1964, 1965, 1967) também defendem a idéia de que a criança aprende que a semelhança entre o seu comportamento e o do modelo tem um valor reforçador em si, apresentando como evidência desta teoria o estudo de algumas crianças retardadas que foram ensinadas (por reforço) a imitar.

Ainda outra posição teórica é encontrada nos trabalhos de Mowrer (1950, 1960) que estudou o processo de imitação em pássaros falantes, chegando à conclusão que a imitação é uma tentativa de auto-reforçamento. Para Mowrer, o dono do pássaro é uma figura reforçadora primária, na medida em que o cuida e alimenta. Em conseqüência, as características pessoais do dono (inclusive a voz) bem como todos os elementos que estão associados à sua presença adquirem o valor de reforço secundário, passando a ser gratificantes. Assim, imitar a voz do dono seria para o pássaro uma forma de trazê-lo para junto de si e satisfazer-se (auto-reforçamento).

Transpostas para a situação de socialização da criança, as idéias de Mowrer sugerem que as crianças

imitam o comportamento da mãe na medida em que esta é uma pessoa gratificante (satisfaz as necessidades básicas de fome, aconchego, etc.) mas não está sempre presente. A criança sentindo necessidade da mãe mas não a encontrando por perto passaria a imitá-la para satisfazer o desejo de tê-la junto de si. Esta imitação além de proporcionar à criança a possibilidade de reproduzir a imagem da mãe, poderia funcionar ocasionalmente na redução de alguma necessidade básica, como na situação em que a criança se cobre, evitando o frio, ao imitar a atitude da mãe.

Assim, para Mowrer, o primeiro modelo a ser imitado por todas as crianças seria a mãe. No caso da aquisição de papéis sexuais, esta teoria esbarra em um grave problema: como explicar que o menino, tendo na mãe seu principal modelo, adquira os comportamentos masculinos? Como explicar a mudança do modelo de imitação? O mesmo problema não se coloca no caso das teorias de Miller e Dollard, Baer, ou Gerwitz e Stingle porque para esses autores a criança seria reforçada a imitar o modelo adequado (do mesmo sexo que o seu), adquirindo assim o papel sexual.

De uma maneira geral, as proposições de Gerwitz e Stingle, Baer e Mowrer, apresentadas acima, têm pontos de contacto com a teoria de Miller e Dollard, na medida em que valorizam a necessidade do reforço para o processo de aprendizagem imitativa. Representam um certo avanço, pois postulam a possibilidade do aparecimento de novas respostas imitativas sem necessidade de reforço específico. Mas ainda não admitem que a imitação possa aparecer espontaneamente no repertório da criança: é necessário que se aprenda, por reforçamento, a imitar.

II — Aprendizagem por imitação

Uma hipótese bastante mais plausível para explicar a socialização da criança e a aquisição de papéis sexuais tem sido defendida por Bandura (1962, 1969), ao afirmar que a imitação ocorre através da simples observação de modelos, não sendo necessário se postular qualquer tipo de reforçamento para sua ocorrência. O reforço exerceria, evidentemente, uma função facilitadora na **manifestação das respostas** mas não seria condição prévia para a **aprendizagem**.

Bandura (1965) realizou um experimento, dividido em duas fases, na primeira das quais um grupo de sujeitos observava um modelo agressivo sendo reforçado enquanto outro grupo observava um modelo agressivo sendo punido. Na primeira fase, constatou-se realmente que maior imitação ocorreu nas crianças que foram expostas ao modelo reforçado, o que se explica pela influência do reforço vicário ou indireto. Todavia, na segunda fase do experimento, na qual foram oferecidos reforços a todas as crianças para que imitassem o modelo a que tinham sido expostas, cons-

tatou-se que ambos os grupos (ou seja, tanto as crianças que haviam observado o modelo punido quanto as que tinham observado o modelo reforçado) manifestaram alto grau de imitação. O que vem demonstrar que o reforço (direto ou indireto) atua sobre o desempenho mas não sobre a aquisição de comportamentos imitativos; todas as crianças haviam aprendido com o modelo através da mera observação; o reforçamento ou punição funcionaram apenas para eliciar ou inibir (na primeira fase) a manifestação aberta do comportamento imitativo.

Bandura conclui, a partir desta e de outras evidências, que

«o processo de aquisição da resposta está baseado na contigüidade de eventos sensoriais, devendo o condicionamento instrumental e o reforço ser talvez considerados como um processo de seleção de respostas e não de aquisição ou fortalecimento das mesmas (...).

(...) Obviamente, aprendizagem por imitação não é um processo de observação passiva, mas é uma manifestação ativa na qual outros fatores operam em conjunto com a estimulação sensorial na determinação do grau de aprendizagem imitativa. Exposição a uma pessoa ou a um conjunto complexo de estímulos não é, portanto, garantia de que se preste atenção a toda a gama de estímulos, ou de que necessariamente se selecionem e se aprendam os aspectos relevantes, desconsiderando os irrelevantes, ou mesmo que se perceba os estímulos corretamente». (1962; pág. 260-261).

No caso da aquisição de papéis sexuais, a criança aprenderia, através da observação, os comportamentos típicos de homens e mulheres. No entanto, só haveria imitação aberta dos comportamentos adequados ao próprio sexo, em função de reforçamento seletivo: meninos seriam reforçados em suas imitações de comportamentos masculinos e punidos por seus comportamentos femininos, o contrário ocorrendo com as meninas. Não obstante, toda criança conheceria o papel do outro sexo bastando que fossem incentivadas ou reforçadas, para manifestá-lo (por exemplo, no homossexualismo).

Para Bandura, a escolha de modelos ou mesmo a escolha dos comportamentos do modelo que uma criança resolve imitar depende de inúmeros fatores, entre os quais as características afetivas e sociais do modelo e da criança e as circunstâncias motivacionais da situação de imitação.

Ainda segundo este autor, uma das grandes vantagens da postulação de aprendizagem por observação está em que através dela é possível explicar a aquisição de respostas complexas, que são aprendidas em segmentos amplos e não através do processo lento e gradual implícito na aprendizagem por reforços. Sem dúvida, parece ser uma proposta teórica mais adequada para explicar a aquisição de comportamentos complexos como os envolvidos no papel sexual. É, além disso, mais parcimoniosa do que a hipótese da aprendizagem por reforço, pois pressupõe que os organis-

mos não precisam aprender a imitar através de uma história complexa de reforçamento; trariam em si (a não ser no caso de apresentarem alguma deficiência, como o retardo mental das crianças estudadas por Baer) a potencialidade de aprender, tanto através de reforçamento quanto através da simples observação.

Uma proposta teórica complementar, para explicar especificamente a aquisição dos papéis adultos pela criança foi apresentada por Maccoby (1959) que postulou a **representação de papéis** como uma forma específica de imitação.

A prática do papel adulto (inclusive do papel sexual e ocorreria abertamente nas brincadeiras entre crianças quando, por exemplo, assumem papéis de marido e mulher, pai e mãe, professor, etc.. No entanto, esta prática seria mais frequentemente encoberta (imaginada), pois as situações ambientais adequadas para sua ocorrência não existem normalmente na vida da criança. Tal representação, além de ser uma forma bastante eficiente de aquisição de conjuntos complexos de comportamentos facilitaria, segundo Maccoby, a interação da criança com os adultos. Na medida em que a interação entre duas pessoas é tanto mais eficiente quanto cada uma delas for capaz de prever as reações da outra, as crianças ao representar os comportamentos dos adultos tornariam aptas a prever suas respostas, o que facilitaria a interação com eles. Com base nestas hipóteses, Maccoby (1959) afirmou que:

1. A prática do papel ocorre quando interagimos frequentemente com determinadas pessoas e, portanto, nossas ações são dependentes das delas.
2. Na medida em que o outro é um agente controlador de reforços (positivos ou negativos), haverá mais ocasiões para a prática de seu papel, no sentido de antecipação de suas respostas às situações de dependência.
3. A criança praticaria tanto as ações reforçadoras positivas quanto as punições características de seus modelos adultos, pois ambos são relevantes para guiá-las em suas futuras interações com eles.

A aquisição de papéis sexuais se processaria, segundo a concepção teórica de Maccoby, através da prática dos comportamentos dos modelos do mesmo sexo, na medida em que é dada à criança oportunidade de interagir com eles (tanto na família nuclear como nos círculos sociais mais amplos) ao mesmo tempo que a imitação de seus comportamentos é incentivada.

Entretanto, no livro **Psychology of Sex Differences** publicado recentemente, Maccoby e Jacklin (1974),

não confirmaram a hipótese de que as crianças tendem a imitar preferencialmente os modelos do mesmo sexo. Em 16 dos 23 estudos sobre imitação, revistos pelas autoras, esta tendência não foi confirmada. Além disso, a revisão de várias pesquisas que investigaram semelhança entre pais e filhos em diversos aspectos não confirmaram a hipótese de que meninos tendem a ser mais semelhantes a seus pais e meninas às suas mães.

A partir da análise dessas pesquisas, Maccoby e Jacklin concluíram que:

«As crianças claramente revelam características típicas de seu sexo; mas o grau com que o fazem não está relacionado com o modelo parental do mesmo sexo; além disso, em situações experimentais, quando as crianças tem possibilidade de escolher o modelo, elas não selecionam consistentemente os modelos do mesmo sexo. Parece então, que os comportamentos sexuais típicos não se originam na imitação de modelos» (pá. 298).

Todavia, as próprias autoras reconhecem que:

«já foi notado (Sears et al., 1965, pág. 186) que o comportamento masculino e feminino na idade de quatro anos é qualitativamente muito diferente do comportamento masculino e feminino na idade adulta. Quando uma menina «flerta» com seu pai, seus comportamentos não são cópia carbonada do que ela vê sua mãe fazer. (...) Se as meninas estão imitando suas mães, a semelhança de comportamentos não é próxima, o comportamento do modelo é filtrado através dos olhos infantis e a imitação é função do corpo da criança e de seu nível de organização comportamental. Isto nos conduz a uma questão central sobre imitação. Os psicolingüistas do desenvolvimento já mostraram que quando se pede a uma criança para repetir uma sentença gramaticalmente complexa, a criança a simplificará. Em muitos casos a criança reprocessa a sentença de forma que grande parte do significado é mantida, mas usa uma estrutura que expressa o nível infantil de competência gramatical. Não seria surpreendente se o mesmo tipo de processo ocorresse no comportamento social. Se a menina percebe que a mãe está sendo afetiva em relação ao pai, e principia a copiar este comportamento, o resultado comportamental terá que ser restrito, até certo ponto, às capacidades da criança, e o resultado será uma demonstração afetiva infantil». (pág. 299-300 — grifo nosso).

Tais considerações invalidam de certa forma a conclusão anterior das autoras de que os comportamentos sexuais típicos não são adquiridos através dos modelos parentais. É possível que se Maccoby e Jacklin ousassem desenvolver suas idéias teóricas com maior segurança, chegassem a uma crítica substancialmente mais válida dos experimentos que analisaram. No entanto, as autoras revelam-se inseguras quanto à aceitação dos conceitos que propõem, afirmando: “reconhecemos que é perigoso sugerir que a criança às vezes copia o “significado” de uma ação e não a ação em si mesma; é extraordinariamente difícil operacionalizar o conceito de “significado” de uma ação” (pág. 300).

Concordo que sim. Na psicologia experimental (pelo menos aquela que é desenvolvida nos Estados Unidos), não existem técnicas de investigação, nem

fundamentação teórica adequada, para se estudar o "significado" do comportamento humano. O comportamento é geralmente apreendido pelos pesquisadores em sua forma literal, sem que haja questionamento sobre aquilo que ele representa. Assim, mede-se a "semelhança" entre pais e filhos através da ocorrência de comportamentos aparentemente idênticos, mas não simbolicamente idênticos. Daí o impasse para se explicar a aquisição de papéis sexuais pois, como Maccoby e Jacklin confirmaram, os estudos não revelam preferência por imitar modelos do mesmo sexo. A saída para este impasse está na formulação do conceito de identificação, substancialmente diferente dos conceitos de aprendizagem por reforços ou imitação revistos até o momento.

III — O processo de identificação

O terceiro processo que explicaria a aquisição do papel sexual na infância é a identificação com os modelos-reais (pais, professores, amigos, etc.) ou simbólicos (personagens de filmes, histórias, etc.) aos quais a criança é freqüentemente exposta.

O uso do termo identificação é bastante difundido em Psicologia, principalmente nas áreas de Personalidade e Psicologia Clínica. O conceito no entanto tem sido empregado de maneira tão assistemática e confusa que vários autores já propuseram abandoná-lo em favor de novos conceitos melhor definidos (Sanford, 1955; Hill, 1960; Bandura, 1969). Tendo sido proposto por Freud, ele ainda não foi satisfatoriamente definido, apesar dos esforços de inúmeros psicólogos em clarificar seu significado. Freud, mesmo, em um de seus trabalhos, afirmou que:

«Da transformação da relação parental em Super Ego (...)» — que ocorreria através do processo de identificação — «(...) não posso dizer-vos tanto quanto gostaria: em parte porque se trata de um processo tão complicado, que sua exposição ultrapassa os limites de uma iniciação como a que aqui me proponho, e em parte porque nós mesmos não cremos havê-lo penetrado por inteiro. (...) A mim também não satisfazem completamente estas observações sobre a identificação, mas me darei por satisfeito se me concederem que a instauração do Super-Ego pode ser descrita como um caso plenamente conseguido de identificação com a instância parental». (1923, pág. 908).

Para Freud, o processo de identificação seria responsável pela internalização das normas e valores culturais que policiam a conduta do indivíduo (Super-Ego) determinando também suas aspirações (Ego Ideal). Embora não se encontrasse satisfeito com suas próprias formulações teóricas sobre o processo, Freud estava convicto de sua ocorrência, distinguindo-o inclusive da simples imitação: o comportamento imitativo, que pode fazer parte do processo de identificação, seria a expressão comportamental da assimilação do outro (o modelo) a nível inconsciente profundo. A postulação de Freud é, portanto, oposta às

concepções dos teóricos da aprendizagem citadas acima.

Recordemos que para Miller e Dollard (1941) a imitação é adquirida através da aprendizagem por reforçamento, sendo básica para a identificação, processo sobre o qual os autores não se detêm. Dentro da mesma linha de pensamento, no entanto, Gerwitz e Stingle postulam a aquisição, por reforçamento, de uma classe geral de respostas imitativas, a qual explicaria o processo comumente denominado identificação:

«... Desta forma, está automaticamente proposto, pela nossa abordagem funcional, que a maioria, senão todos os fenômenos usualmente agrupados na identificação, podem ser considerados como conseqüências diretas do treino de imitação generalizada e, portanto, podem ser reduzidos a esta concepção parcimoniosa de treino instrumental... Devido ao fato de ser freqüentemente arbitrária a especificação dos contextos sociais estimuladores e reforçadores, somos da opinião que a distinção entre identificação e imitação é uma distinção semântica arbitrária, com nenhuma diferença fundamental na maneira como são aprendidas». (1968; pág. 390 — grifo nosso).

Mowrer (1950; 1960), por sua vez, ao analisar o processo de identificação, refere-se à aprendizagem imitativa, que ocorre devido ao valor reforçador adquirido pelo modelo (a criança ou o animal imitando para se auto-reforçarem). Não aparece em sua teoria nenhuma distinção específica entre os dois processos e Mowrer passa tranqüilamente do estudo da imitação em pássaros falantes para a análise de identificação analítica e defensiva na criança.

Bandura (1962; 1969) encontra razões para considerar imitação e identificação como termos sinônimos. Já Maccoby (1959) acha que a identificação é a mesma coisa que representação de papéis, sendo o único autor, dentre os revistos, que postula uma pequena diferença entre identificação e o processo simples de imitação afirmando que a criança, ao representar o papel dos adultos, imita comportamentos que não lhe são próprios mas fazem parte do repertório de pessoas com status diferentes. Convém notar, porém, que esta distinção se faz apenas em termos da classe de comportamentos imitados e não em termos do processo de aprendizagem. Ao representar um papel a criança estaria basicamente imitando comportamentos, ou seja, repetindo de forma aberta ou internalizada os comportamentos que adquiriu nas observações de modelos. Como já foi dito, esta mesma autora posteriormente apresentou uma tentativa de ampliar o conceito de imitação, abordando a questão do significado das ações. Todavia, essa tentativa infelizmente só apareceu como uma vaga hipótese, prematuramente abandonada diante da dificuldade de operacionalizar o conceito proposto.

Vemos então que, apesar de discordarem em suas formulações teóricas específicas, os vários autores revistos concordam com a hipótese de que o processo de identificação é fundamentalmente um processo de

aprendizagem, e que para efeitos de conceituação pode ser considerado como sinônimo da imitação.

Na formulação a que cheguei até o momento sobre o que seria o processo de identificação (Graciano, 1971, 1974) oponho-me a esta hipótese. Acredito que existe diferença fundamental entre a simples imitação de comportamentos (que pode ser motivada pelo desejo de aprender uma resposta instrumental qualquer, sem que o modelo observado tenha qualquer significado para o indivíduo que o imita) e a identificação (que é motivada pelo desejo de assimilar a identidade do modelo em sua complexidade). Assim sendo, a identificação dependeria não só da observação do comportamento dos modelos mas também de processos de inferências, percepções, atribuições e fantasias relativas às suas características de identidade.

O processo de identificação seria fundamentalmente inúmeras dificuldades, pois permanece vaga à imagem percebida do modelo, envolvendo inúmeras estratégias comportamentais além da imitação de respostas. Na verdade, a imitação não precisaria necessariamente ocorrer para o estabelecimento da identificação. Desde que houvesse assimilação das características da identidade de modelo e a criança começasse a agir como se fosse o modelo — mesmo que os comportamentos não fossem absolutamente idênticos — poder-se-ia dizer que ocorreu a identificação.

Assim, através da identificação a criança substituiria aspectos de sua identidade por aspectos (percebidos ou inferidos) da identidade do modelo. Frequentemente, mas não necessariamente, o processo envolveria a imitação, mas esta imitação seria muito mais simbólica do que literal: a criança reprocessaria o comportamento do modelo, reproduzindo-o segundo seu nível de competência, assim como faz com as frases gramaticais.

O conceito de identificação embora ainda apresenta inúmeras dificuldades, pois permanece vagamente definido e de difícil operacionalização, permite explicar facilmente a aquisição de papéis sexuais. Freud (1931) propôs que a masculinidade e a feminilidade se estabelecem na infância através da identificação profunda com os pais. O menino, na fase de superação do Complexo de Édipo, devido às fantasias de ameaça de castração, se identificaria com o pai. E a menina, interrompendo sua relação libidinal primária com a mãe, por considerá-la responsável por sua castração inata (inveja do pênis), desenvolveria a feminilidade apaixonando-se pelo pai e identificando-se com a mãe.

Essas postulações de Freud são todavia sujeitas a inúmeras críticas. Embora o complexo de Édipo, no caso do menino, seja coerente e claramente explicado, a hipótese da inveja do pênis e transferência da carga libidinal para o pai, no caso da menina, é muito con-

fusa e pouco fundamentada. Uma discussão mais profunda destes conceitos foge ao âmbito do presente trabalho. É preferível no momento deixar de lado as hipóteses freudianas, aceitando apenas que o processo de identificação (enquanto assimilação da identidade do modelo) é o principal responsável pela aquisição da identidade sexual.

Então, a criança desenvolveria a feminilidade e a masculinidade através da assimilação profunda do que percebe como masculino e feminino em seus pais. Manifestaria, em decorrência, comportamentos típicos femininos ou masculinos, podendo ou não imitá-los literalmente. Tal seria o **processo primário** na aquisição da identidade sexual. Formaria, por assim dizer, a estrutura básica para a aquisição progressiva de comportamentos masculinos e femininos. Evidentemente não se nega que, a partir de uma identificação inicial com o modelo do mesmo sexo, a criança passe por processos de imitação ou reforçamento seletivo, aprendendo os comportamentos típicos do homem e da mulher em sua cultura. A identificação é fundamental, mas não é o único processo explicativo da aquisição de papéis sexuais.

Antes de concluir esta discussão sobre o processo de identificação, é importante citar uma distinção apresentada por Lynn (1969) entre diversos aspectos da socialização do papel sexual. Segundo este autor, é necessário clarificar os conceitos de: a) preferência pelo papel sexual; b) percepção de similaridade com um papel sexual (estereótipo); c) adoção de comportamentos do papel sexual e d) identificação com o papel sexual, que se daria a nível inconsciente.

Podem ocorrer diferentes graus de consistência entre esses aspectos, de tal forma que uma pessoa pode estar **identificada** com um determinado papel sem **preferir** este papel. Lynn salienta o fato importante de que os vários instrumentos psicológicos que visam a medir identificação com o papel sexual medem, na realidade, ora a preferência, ora a adoção de comportamento, ora a identificação a nível mais profundo. Daí decorrerem dados que são aparentemente contraditórios.

Há inúmeras pesquisas sobre identificação com o papel sexual cujos resultados são inconsistentes. Já foi constatado, inclusive, uma modificação de preferência e grau de rigidez na adoção do papel sexual com a mudança da idade. Estudos nesta área estão necessitando uma revisão cuidadosa, a nível inclusive de classificação das pesquisas em termos da variável dependente (preferência, adoção de comportamentos, percepção de similaridade ou identificação) que está sendo medida. Alguns dados apontam a existência de ambigüidade na identificação dos meninos pequenos, a qual desaparece na adolescência. Os adolescentes masculinos se identificam com o papel masculino e também o preferem claramente. Nas meninas, ao

inverso, parece não existir ambigüidade na identificação com o papel mas, progressivamente, aparece uma preferência nítida pelo papel do sexo oposto (reflexo da valorização social), que gera conflito e insatisfação (2).

IV — Processos cognitivos

Uma posição teórica de certa forma distinta das apresentadas até agora sobre aquisição de papéis sexuais é defendida por Lawrence Kohlberg (1966), que enfatiza os processos cognitivos na aquisição dos papéis sexuais. Afirma ele:

«nossa abordagem dos problemas de desenvolvimento sexual não começa diretamente nem com a biologia, nem com a cognição (...) as atitudes sexuais básicas não são diretamente moldadas por instintos biológicos ou normas culturais arbitrárias, mas pela organização cognitiva da criança sobre as dimensões do papel sexual de seu mundo social. (...) Enfatizaremos (...) a importância da aprendizagem por observação dos papéis sociais, isto é, aprendizagem que resulta da observação do comportamento de outros, em lugar da aprendizagem que resulta do reforçamento de respostas. Mostraremos que esta aprendizagem é cognitiva, no sentido de ser seletiva e organizada internamente por esquemas relacionais. (...) Quanto ao papel sexual, esses esquemas que relacionam eventos incluem o conceito do corpo, o mundo físico e social, e as categorias gerais de relação (causalidade, substantividade, quantidade, tempo, espaço, identidade lógica e inclusão)». (Kohlberg, 1966 — pág. 82-83).

A teoria de Kohlberg pressupõe que a identidade de gênero, ou auto-categorização da criança como menino ou menina, é o organizador básico das atitudes em relação ao papel sexual. Esta identidade de gênero resulta de um julgamento de realidade, feito relativamente cedo no desenvolvimento da criança: “pesquisas recentes indicam que as crianças desenvolvem um conceito de si mesmas, como tendo identidade sexual invariável, na idade e através dos mesmos processos pelos quais desenvolve o conceito de identidade invariável dos objetos físicos” (pág. 83).

A auto-categorização básica da criança, enquanto menino ou menina, conduziria (pela tendência à consistência cognitiva) à valorização dos comportamentos e atitudes típicos do próprio sexo. Assim, ao se categorizarem como homens os meninos passariam a valorizar o que é masculino, enquanto as meninas, ao se categorizarem como mulheres, passariam a valorizar o que é feminino. A identificação com o papel sexual adequado seria então dependente da auto-categorização da criança e de seus motivos para preservar uma auto-imagem positiva (se a criança valoriza aquilo que pertence à sua classe genérica — masculina ou feminina — evita o conflito e a situação de desequilíbrio cognitivo).

Além disso, a identificação seria mediada cognitivamente pelo status e papel do modelo na família

e na sociedade, e pela percepção de semelhanças. Uma vez que se auto-categoriza genericamente e valoriza o próprio sexo, a criança buscaria ativamente a identificação com figuras semelhantes, isto é, do mesmo sexo; o desejo de ser masculino ou feminino provocaria o desejo de se identificar ou imitar modelos adequados, gerando também uma profunda ligação emocional com eles.

Um aspecto interessante entre as postulações teóricas de Kohlberg é que, embora a identificação com a pessoa do mesmo sexo e a formação de valores relativos ao papel sexual possam ser facilitadas e consolidadas por reações apropriadas dos pais, o processo poderia ocorrer sem a presença do pai do mesmo sexo e sob uma variedade de condições de socialização. Para Kohlberg, não está claro o quanto a atitude dos pais influi efetivamente na adequação ao papel sexual. Até certo ponto, o processo se desenvolveria naturalmente, sendo influenciado pela maturação cognitiva da criança. A tendência motivacional para buscar modelos do mesmo sexo seria explicada apenas como produto de uma motivação mais ampla para organizar o mundo físico e social, adaptar-se à realidade e preservar uma auto-imagem positiva.

De maneira geral, a posição de Kohlberg é bastante interessante, oferecendo uma abertura em relação às teorias de aprendizagem já revistas, na medida em que descreve a criança como um ser que organiza suas experiências, relacionando-as internamente e tentando dar-lhes consistência. Descreve-a, portanto, como um ser ativo, com capacidade de discriminação, seleção de estímulos e escolha de respostas, e não como uma tábula rasa, ou massa disforme, que é passivamente moldada através da aprendizagem por reforços. Como o próprio Kohlberg afirma, sua hipótese de que a aquisição de papéis sexuais se explica basicamente por processos cognitivos da criança não anula a proposta de Bandura sobre aprendizagem através da observação. Ao contrário, a complementa e enriquece pois explica, por exemplo, a busca seletiva de modelos do mesmo sexo.

A teoria de Kohlberg também não é incompatível com o conceito de identificação que expusemos anteriormente. Na medida em que a criança se categoriza em termos sexuais e valoriza aquilo que pertence à sua classe (isto é, os comportamentos e atitudes típicos de seu sexo), sentir-se-ia motivada a adquirir semelhanças fundamentais (identificação profunda) com os modelos adequados.

Vê-se então que as diferentes teorias sobre a aquisição de papéis sexuais poderiam ser eventualmente integradas, para uma melhor explicação do fenômeno em sua complexidade. Tal tarefa não foi até o momento realizada. Os diversos autores que se dedicam ao problema insistem em propor hipóteses limitadas, ignorando ou contradizendo outros autores e forne-

2 Considere-se que a maioria destas pesquisas foi realizada nos E.U.A. com sujeitos de classe média e alta.

cendo, conseqüentemente, explicações apenas parciais. É desejável que se possa futuramente abordar o problema de maneira mais integrada, para responder, dentro de um mesmo contexto teórico, às questões relativas a todos os aspectos da aquisição de papéis

ESCOLHA DE MODELOS

Como último tópico deste trabalho, cabe apresentar algumas idéias correntes na literatura psicológica sobre a escolha dos modelos na aquisição dos papéis sexuais. Evidentemente, as proposições sobre como a criança é levada a escolher o modelo do mesmo sexo para imitar ou se identificar são decorrência automática das diferentes teorias sobre o processo de aquisição de papéis sexuais, que acabamos de discutir.

Assim, dentro da teoria da aprendizagem por reforçamento, não haveria uma busca espontânea de modelo para imitação mas a criança aprenderia (através de reforços e punições) a imitar o modelo adequado. Para Bandura, o reforço e a punição seriam importantes na manifestação aberta dos comportamentos imitativos mas não na aprendizagem; através da simples observação as crianças aprenderiam (adquirindo potencialmente a capacidade de imitar) os comportamentos dos modelos dos dois sexos, embora só manifestassem aqueles que fossem reforçados. Da mesma forma, Maccoby postulou que o incentivo social é importante para a prática do papel do modelo do mesmo sexo.

Na teoria psicanalítica de Freud, o problema da escolha de modelo é abordado de forma radicalmente diversa, envolvendo fantasias e motivações inconscientes na ocorrência do Complexo de Édipo e sua superação. A discussão mais aprofundada desta teoria foge ao âmbito deste trabalho, sem que com isto se negue sua possível validade. A contraposição entre a posição dos teóricos da aprendizagem social e a teoria psicanalítica deve ser feita, no entanto, a nível teórico amplo e exigiria uma análise crítica bem mais profunda.

Outra hipótese explicativa da escolha do modelo de identificação decorre da teoria de Mowrer, sobre reforço secundário, na qual a mãe, como agente reforçador das necessidades básicas da criança seria o primeiro objeto de identificação: a criança a imitaria na tentativa de trazê-la junto a si, quando ela não está presente, se auto-reforçando. Nesta hipótese, o maior grau de identificação ocorreria em crianças cujas mães fossem afetivas e atenciosas mas ao mesmo tempo não exercessem super-proteção, no sentido de estarem sempre presentes pois, nestes casos, as crianças não sentiriam a falta que motivaria a imitação. A correlação entre grau de atenção da mãe e imitação da criança se apresentaria como uma curva, tal que a máxima imitação ocorreria em crian-

(cognitivos, motivacionais, de aprendizagem e de escolha de modelos). Uma possível conseqüência positiva desta abordagem integrada seria a melhor compreensão do fenômeno da inversão sexual que até hoje não pôde ser claramente explicado.

ças cujas mães fossem afetivas e atenciosas mas cuja atenção fosse ocasionalmente retirada. Na extremidade esquerda da curva, teríamos baixa imitação correlacionada com frieza e desatenção da mãe e, na extremidade direita, baixa imitação correlacionada com super-proteção e atendimento permanente. Esta hipótese já encontrou alguma evidência a seu favor no estudo de campo realizado por Sears, Maccoby e Levin (1957).

Em relação ao problema do modelo primitivo de identificação, alguns trabalhos apóiam a posição de Mowrer de que a mãe é o primeiro modelo de identificação, tanto para meninos como para meninas. Lynn (1959, 1961) numa revisão das pesquisas feitas neste sentido, conclui a favor da hipótese de que os meninos se identificam de início com a mãe e posteriormente mudam de objeto de identificação. Uma das evidências que apresenta é a pesquisa realizada por Brown e Tolor (1957; in Lynn, 1961) na qual verificou-se que, em crianças pequenas, uma proporção maior de meninas do que meninos desenhavam, no H.T.P. (teste do desenho da figura humana), a figura do mesmo sexo em primeiro lugar. Esta relação, no entanto, invertia-se com a idade, de tal forma que meninos mais velhos desenhavam primeiramente a figura do mesmo sexo com maior freqüência do que as meninas. Para Lynn, este fato é explicável devido à orientação masculinizante da cultura americana. Para ele, esta sociedade exerce uma série de pressões sobre o menino no sentido de fazê-lo mudar de objeto de identificação, mas não se preocupa em indicar nitidamente, para a menina, o seu papel. Nela persiste, a valorização do papel do homem: "A menina rapidamente aprende a preferir o papel masculino, pois a nossa cultura, apesar de mudanças definitivas, é ainda masculinamente orientada, e oferece ao homem muitos privilégios e prestígio que não são dados à mulher". (Lynn, 1959, pág. 129).

Este mesmo problema cultural foi apontado por Brown (1958) como responsável pela insatisfação com o papel do próprio sexo, manifestado por um grande número de mulheres, e por Barry, Bacon e Child (1957) como causador de conflitos e problemas de ajustamento na mulher. Por sua vez, Mussen e Rutherford (1963) propuseram que, em função de normas sociais flexíveis para o papel feminino, a menina precisa de uma série de condições favoráveis em casa (boa relação com a mãe, a qual deve aceitar a própria feminilidade e manifestar auto-confiança, além

da aceitação da masculinidade por parte do pai, que deve encorajar as atitudes femininas na filha) para manter uma identificação segura com o próprio sexo, enquanto que os meninos, apoiando-se em estereótipos culturais, precisam apenas de uma boa relação afetiva com o pai (mesmo que este não seja acentuadamente masculino) para mantê-la.

Essas formulações vêm enriquecer as postulações de Mowrer na qual alguns aspectos (como o problema da mudança de modelo no caso do menino) permanecem sem solução. Parece que, em virtude de haver baseado sua teoria no estudo da imitação de pássaros, Mowrer deixou de lado toda a complexidade do processo de identificação da criança inserida em uma cultura que determina, através de suas normas e estereótipos, a aquisição do papel sexual.

Uma outra teoria sobre a escolha de modelos foi postulada por Mussen e Distler (1959) com base em observações empíricas. Para estes autores, os indivíduos tendem a identificar-se predominantemente com os modelos percebidos como poderosos, no sentido de deterem o controle de reforços positivos e negativos. Esta teoria do poder social contrapõe-se a outra, formulada por Whiting (1959), segundo a qual a criança escolhe como modelo o receptor dos reforços que ela ambiciona (inveja do status):

«(...) uma pessoa identificar-se-á com qualquer outra que seja um rival bem sucedido em relação aos reforços que a primeira ambiciona obter mas que não pode controlar.

(...) na situação em que o pai e a criança frequentemente competem em relação ao amor, afeição, reconhecimento, cuidados e mesmo gratificação sexual por parte da mãe, e onde o pai é muitas vezes bem sucedido (...) a criança deveria invejá-lo e, em consequência, identificar-se com ele». (1959; pág. 188).

A hipótese de Whiting está bastante próxima da concepção freudiana de identificação decorrente do complexo de Édipo, no qual a criança inveja as relações sexuais entre o pai e a mãe, identificando-se com o modelo do mesmo sexo em parte por desejar tomar o seu lugar.

Como se vê, as diferentes teorias que citamos estão ainda longe de chegar a um acordo sobre quais as características do modelo que seriam cruciais para motivarem a imitação e a identificação. A revisão

das pesquisas experimentais sobre este problema apresenta a mesma contradição uma vez que cada um dos autores já encontrou evidências empíricas para suas hipóteses. O problema permanece, então, sem solução. Aparentemente a identificação com o papel sexual é um processo demasiadamente complexo para ser explicado por hipóteses parciais que só levam em conta um aspecto do modelo. É possível que em diferentes situações a criança escolha seus modelos por diferentes motivos e a inveja do status seja ocasionalmente tão importante quanto a relação afetiva e a dependência dos reforços do modelo.

Finalmente, convém citar aqui as postulações de Lynn (1969) sobre escolha de modelos. Para este autor, que defende (como Mowrer) a idéia de que o primeiro objeto de identificação da criança é a mãe, a menina não enfrentaria problemas na aquisição de papéis sexuais. O menino, em compensação, teria que superar a identificação primária com a mãe, transferindo-a para o pai. Em consequência, devido à necessidade de reprimir sua identificação primária com a figura feminina, os homens seriam mais rígidos na adoção do papel sexual, mais ansiosos quanto a ambivalências e mais estereotipados em seus comportamentos sexuais. Isto explicaria a maior flexibilidade na socialização de meninas do que de meninos, que apontamos no início deste trabalho: os meninos precisariam obedecer a padrões rígidos para superar a tendência inicial a se identificarem com a mãe. Estas hipóteses, no entanto, ficam a nível de suposições, pois ainda permanecem dúvidas quanto à validade da afirmação fundamental de que a mãe é realmente o primeiro modelo escolhido pela criança.

* * *

Neste artigo procurei apresentar uma discussão dos problemas e teorias relativas à aquisição de papéis sexuais na infância. Mais questões foram levantadas do que respondidas. No entanto, nada de diferente se poderia fazer, uma vez que o assunto não está resolvido pela Psicologia. O objetivo principal foi o de oferecer uma visão geral do problema, esperando-se que psicólogos interessados no assunto encontrem neste trabalho alguns caminhos para futuras investigações.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARBELE, D. e NAEGELE, K. — 1952 — «Middle Class Father's Occupational Role and Attitudes Towards Children». *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 22, 366-378.
- BAER, D.M. e SHERMAN, J.A. — 1964 — «Reinforcement Control of Generalized Imitation in Young Children». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 1, 37-48.
- BAER, D.M., PETERSON, R.F. e SHERMAN, J.A. — 1965 — «Building an Imitative Repertoire by Programming Similarity between Child and Model as Discriminative for Reinforcement» — Trabalho apresentado na reunião da *Society for Research in Child Development*, Minneapolis, U.S.A.

- BAER, D.M., Peterson, R.F. e SHERMAN, J.A. — 1967 — «The Development of Imitation by Reinforcing Behavioral Similarity to a Model» — *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, vol. 10, 405-416.
- BANDURA, A. — 1962 — «Social Learning through Imitation». In M.R. Jones (Ed.) — *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Nebraska: Nebraska University Press, vol. 10, 211-274.
- BANDURA, A. — 1965 — «Influence of Model's Reinforcement Contingent on the Acquisition of Imitative Responses». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 1, 589-595.

- BANDURA, A. — 1969 — **Principles of Behavior Modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BARROSO, C.L. — 1977 — «Diferenças Sexuais». *Cadernos de Pesquisa*, nº 21, 47-60.
- BARRY, H., BACON, M.K. e CHILD, J.L. — 1957 — «A Cross Cultural Survey of Some Sex-Differences in Socialization». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 55, 327-332.
- BELL, R.Q. e COSTELLO, N.S. — 1964 — «Three Tests for Sex — Differences in Tactile Sensitivity in the Newborn». *Biologia Neonatorum*, vol. 7, 355-347.
- BELL, R.A. e DARLING, J.F. — 1965 — «The Prone Head Reaction in the Human Neonate: Relationship with Sex and Tactile Sensitivity». *Child Development*, vol. 36, 943-949.
- BELL, R.Q., WELLER, G.M. e WALDROP, M.F. — 1971 — «Newborn and Preschooler: Organization of Behavior and Relation between Periods». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 36.
- BEM, S.L. — 1974 — «The Measurement of Psychological Androgeny». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 42, 155-162.
- BIRNS, B. — 1965 — «Individual Differences in Human Neonate's Responses to Stimulation». *Child Development*, vol. 36, 249-256.
- BIRNS, B. — 1976 — «The Emergence and Socialization of Sex Differences in the Earliest Years». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 22, 229-254.
- BROWN, D.G. — 1958 — «Sex-Role Development in a Changing Culture». *Psychological Bulletin*, vol. 55, 232-242.
- BROWNFELD, E.D. — 1956 — **An Investigation of the Activity and Sensory Responses of Healthy Newborn Infants**. Tese de doutoramento (citado em Birns, 1976, p. 233).
- FREUD, S. — 1923 — **El Final del Complejo de Edipo**. In *Obras Completas*, vol. II, Madrid. Ed. Biblioteca Nueva, 1968, 501-504.
- FREUD, S. — 1931 — **La Femenidad**. In *Obras Completas*, vol. II, Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 1968, 931-943.
- GERWITZ, J.L. e STINGLE, K.G. — 1968 — «Learning of Generalized Imitation as the Basis for Identification». *Psychological Review*, vol. 75, 374-394.
- GOODENOUGH, E. — 1957 — «Interest in Persons as an Aspect of Sex Differences in Early Years». *Genetic Psychological Monographs*, vol. 55, 237-323.
- GRACIANO, A.M. — 1971 — **O Conceito de Identificação na Teoria da Aprendizagem Social**. Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Publicada por CENATE: São Paulo
- GRACIANO, A.M. — 1974 — **A Study on the Consequences of Positive and Negative Perceptual Identification** — Tese de doutoramento. Columbia University, New York. Publicada por University Microfilms: Ann Arbor, Michigan.
- GRACIANO, M., SILVA, T. e GUARIDO, E. — 1977 — «Percepção Social em Crianças: Estereótipos Sexuais na Percepção da Família». *Cadernos de Pesquisa*, nº 21, 16-39.
- HILL, W.F. — 1960 — «Learning Theory and the Acquisition of Values». — *Psychological Review*, vol. 67, 317-331.
- HORNER, M.S. — 1972 — «Toward an Understanding of Achievement — Related Conflicts in Women». *Journal of Social Issues*, vol. 28, 157-175.
- KOHLBERG, L. — 1966 — «A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes». In Maccoby, E.E. (Ed.) **The Development of Sex Differences**. Stanford: Stanford University Press.
- LAMBERT, W.E., YACKLEY, A. e HEIN, R.N. — 1971 — «Child Training Values of English Canadian and French Canadian Parents». *Canadian Journal of Behavioral Science*, vol. 3, 217-236.
- LYNN, D.B. — 1959 — «A Note on Sex Differences in the Development of Masculine and Feminine Identification». *Psychological Review*, vol. 66, 126-135.
- LYNN, D.B. — 1961 — «Sex Differences in Identification Development». *Sociometry*, vol. 24, 375-383.
- LYNN, D.B. — 1969 — **Parental and Sex-Role Identification: a Theoretical Formulation**. Berkeley, California: McCutchan.
- MACCOBY, E.E. — 1959 — «Role Taking in Childhood and its Consequence for Social Learning». *Child Development*, vol. 30, 239-252.
- MACCOBY, E.E. e JACKLIN, C.M. — 1974 — **The Psychology of Sex Differences**. Stanford: Stanford University Press.
- MEAD, M. — 1935 — **Sex and Temperament in Three Primitive Societies**. New York: William Morrow and Co.
- MILLER, N.E. e DOLLARD, H. — 1941 — **Social Learning and Imitation**. New Haven: Yale University Press.
- MONEY, J. — 1972 — «Determinants of Human Sexual Identity and Behavior». In Sager, C.J. e Kaplan, H.S. — **Progress in Group and Family Therapy**, New York: Brunner/Mazel Publishers.
- MONEY, J. — 1973 — «Prenatal Hormones and Postnatal Socialization in Gender Identity Differentiation». In Cole, J.K. e Dienstbier, R. (Eds.). **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln, Nebraska: Nebraska University Press, vol. 21, 221-295.
- MOWRER, O.H. — 1950 — **Learning Theory and Personality Dynamics**. New York: The Ronald Press Co.
- MOWRER, O.H. — 1950 — **Learning Theory and the Symbolic Processes**. New York: John Wiley and Sons, Inc..
- MUSSEN, P.H. e DISTLER, L. — 1959 — «Masculine Identification and Father-Son Relationship». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, 350-356.
- MUSSEN, P.H. e RUTHEFORD, E. — 1963 — «Parent-Child Relation and Parental Personality in Relation to Young Children's Sex-Role Preferences». *Child Development*, vol. 589-607.
- OSOFSKY, J.D. e DANZGER, B. — 1974 — «Relationship between Neonatal Characteristics and Mother — Infant Interaction». *Developmental Psychology*, vol. 10, 124-130.
- REBELSKY, F. e HANKS, C. — 1971 — «Father's Verbal Interaction with Infants in the First Three Months of Life». *Child Development*, vol. 42, 63-68.
- RUBIN, J.Z., PROVENZANO, J.F. e LURIA, Z. — 1974 — «The Eye of the Beholder: Parent's View on the Sex of Newborns». *American Journal of Orthopsychiatry* vol. 44, 512-519.
- SANFORD, N. — 1955 — «The Dynamics of Identification». *Psychological Review*, vol. 62, 106-117.
- SEARS, R.R., MACCOBY, E.E. e LEVIN, H. — 1957 — **Patterns of Child Rearing**. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- SEARS, R.R., RAW, L. e ALPERT, R. — 1965 — **Identification and Child Rearing**. Stanford: Stanford University Press.
- SILVA, T., GUARIDO, E. e GRACIANO, M. — 1976 — «Estudo sobre estereótipos sexuais nas percepções dos pais em relação a comportamentos e atitudes de seus filhos». *Cadernos de Pesquisa*, nº 18, 15-19.
- SINGER, J. E., WESTPHAL, M., e NISWANDER, K.R. — 1968 — «Sex Differences in the Incidence of Neonatal Abnormalities and Abnormal Performance in Early Childhood». *Child Development*, vol. 39, 103-112.
- SMITH, W.D. — 1971 — «Black Parent's Differential Attitudes Toward Childhood Behaviors and Child Rearing Practices». Unpublished first year project — Stanford University (citado in Maccoby, 1974, p. 344).
- TASH, R. — 1952 — «The Role of the Father in the Family». *Journal of Experimental Education*, vol. 20, 319-361.
- WHITING, J.W.M. — 1959 — «Sorcery, Sin and the Superog. A cross — Cultural Study of Some Mechanisms of Social Control». In M. R. Jones (Ed.) — **Nebraska Symposium on Motivation**, Lincoln, Nebraska: Nebraska University Press, vol. 7, 175-195.