

## DIFERENÇAS SEXUAIS<sup>1</sup>

CARMEN LÚCIA DE MELO BARROSO \*

Existem diferenças psicológicas entre os sexos? É verdade que os meninos têm maior capacidade para aprender matemática e ciências e as meninas têm mais facilidade para línguas? Os homens são mais agressivos? As mulheres mais instáveis? Se essas e outras diferenças psicológicas realmente existem, quais são as suas origens? Há algo de inato, ou as diferenças são aprendidas? Se são aprendidas, de que forma se dá essa aprendizagem? Qual o papel da escola na manutenção ou eliminação das desigualdades? Essas e outras questões são de importância fundamental tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Do ponto de vista teórico, se o objetivo da psicologia é compreender e prever o comportamento humano, é necessário estabelecer com precisão os limites de cada uma de suas generalizações, pois deve ficar claro se elas se aplicam igualmente a homens e mulheres ou se foram investigadas entre sujeitos de apenas um dos sexos. Weinreich e Chetwynd (1976) mostram não só que o número de sujeitos do sexo masculino usado em experimentos é o dobro do de sujeitos do sexo feminino, mas também que existe maior tendência a generalizar para a população como um todo os resultados das pesquisas que utilizam apenas sujeitos do sexo masculino.

Do ponto de vista prático, se a ciência psicológica deve contribuir para que as decisões da vida cotidiana possam ter uma base mais racional, é necessário determinar se os estereótipos tão populares a respeito das características femininas e masculinas possuem alguma base científica. Desde a mais tenra idade a vida de cada um de nós é profundamente afetada pelas expectativas daqueles que nos cercam. Das formas mais variadas e sutis o indivíduo é levado a desenvolver os interesses, as aptidões e os traços que são considerados próprios do seu sexo. E ainda que não chegue a adquirir tais características, muitas alternativas de fundamental importância são-lhe negadas com base no pressuposto de que requerem traços psicológicos encontrados exclusivamente entre indivíduos de outro sexo. Assim, por

exemplo, a distribuição dos indivíduos pelas diferentes ocupações continua a apresentar nítida estratificação por sexo, sob a alegação de que homens (ou mulheres) possuem em maior grau as características psicológicas mais indicadas para o bom desempenho desta ou daquela atividade. Verificar se a psicologia confirma a existência de tais diferenças pode ter, portanto, importantes implicações.

Ainda mais importante que a descrição das diferenças, é a explicação da origem dessas diferenças pois a compreensão da forma com que homens e mulheres aprendem diferentes padrões de comportamento pode ter ampla influência em muitos setores, inclusive aqueles, que normalmente apresentam pouca vinculação com as teorias científicas. Assim, por exemplo, no debate político sobre a liberação das mulheres, quando se nega a possibilidade dessa liberação com base em comportamentos e características que seriam típicos do sexo feminino, a psicologia deve ter uma palavra decisiva ao esclarecer — no caso de que tais comportamentos e características realmente existam — se podem ser modificados e como. Assim, as teorias explicativas das diferenças sexuais são de particular interesse para a psicologia educacional pois tais teorias poderiam oferecer princípios orientadores do processo de socialização, no sentido de preservar ou eliminar diferenças observadas.

No entanto, a simples verificação de diferenças existentes não é tão fácil como pode parecer à primeira vista. Antes de apresentar uma síntese das diferenças mais comumente encontradas na literatura, mencionaremos alguns dos principais problemas metodológicos com que se defrontam aqueles que estudam as diferenças sexuais.

### *Problemas Metodológicos*

O principal problema do pesquisador que investiga as diferenças sexuais é que ele não pode ignorar o sexo dos sujeitos, e suas observações dificilmente escapam à influência de estereótipos a respeito do comportamento esperado de um ou de outro sexo. Essa afirmação pode parecer exagerada se considerarmos o pressuposto da

1 Artigo preparado originalmente como capítulo de compêndio de Psicologia Educacional, organizado pela Prof. Juracy Marques, Edit. Globo, Porto Alegre (no prelo).

\* Da Fundação Carlos Chagas.

objetividade científica, segundo o qual espera-se que o pesquisador seja isento de qualquer viés pessoal. No entanto, como qualquer ser humano, o pesquisador não só está sujeito a distorções involuntárias da percepção como também pode, inadvertidamente, influenciar o comportamento do indivíduo observado, conforme documentam os estudos de Rosenthal (1964). Num de seus experimentos, este autor observou que os pesquisadores a quem se havia afirmado que os ratos eram excepcionalmente "inteligentes" obtiveram melhor performance dos animais que outros pesquisadores aos quais se havia dito que os ratos eram pouco inteligentes. Nesta pesquisa a distribuição de ratos por pesquisadores havia sido aleatória e nada realmente justificava a diferença do desempenho obtida, exceto as expectativas dos pesquisadores.

Esse tipo de problema tem sido evitado na pesquisa médica através do "duplo cego": ao testar os efeitos de uma droga, esta é administrada a um grupo de sujeitos enquanto um grupo controle recebe um placebo. Para evitar que o sujeito manifeste sintomas que não são consequência da droga, mas de suas expectativas a respeito dela, ele ignora se está tomando a droga ou um simples placebo. E para evitar que o observador "veja" sintomas que de fato não estão sendo exibidos, ele também ignora se o sujeito que está sendo observado participa do grupo controle ou realmente ingeriu a droga. Como essa técnica é impossível de ser aplicada na grande maioria das pesquisas de diferenças sexuais, procura-se utilizar instrumentos de observação que minimizem a influência do observador, evitando-se, por exemplo, a utilização de escalas com amplas categorias vagas e ambíguas. Mas a utilização, em seu lugar, da observação direta do comportamento e o registro da frequência de unidades mais precisas nem sempre é suficiente para resolver o problema. E a utilização de mais de um observador, nesse tipo de pesquisa, tem pouca utilidade pois uma alta correlação entre suas observações poderia ser nada mais que a indicação de que possuem vieses comuns.

Outro problema importante é o da equivalência das amostras. Muitas das pesquisas em psicologia são feitas com estudantes universitários nos EE.UU. Nada garante que as diferenças de sexo observadas nessas amostras também apareçam em outros grupos da população. Ainda que dispuséssemos de recursos extraordinários e pudéssemos utilizar amostras representativas da população brasileira continuaríamos em posição bem arriscada ao tentar generalizar nossas conclusões para outros povos em diferentes contextos culturais, ou mesmo para a própria população estudada, no futuro, quando alguns de seus condicionamentos já tiverem sido alterados.

Uma forma de contornar o inescapável problema das limitações das amostras, é a reunião de várias pesquisas focalizando o mesmo aspecto em diversas amostras. Maccoby e Jacklin (1974) fizeram exatamente isto:

passaram três anos revisando mais de 2000 livros e artigos sobre o assunto e publicaram a obra mais completa de que se tem notícia nessa área: *The Psychology of Sex Differences*. No entanto as próprias autoras chamam a atenção para as limitações da informação divulgada. Muitas pesquisas não chegam a ser publicadas, e as que o são incluem apenas os seus dados mais interessantes. A descoberta da inexistência de uma diferença dificilmente chega a público. Se não se constata diferença entre os sexos o próprio autor tende a omitir essa informação, considerando-a de menor interesse. Se, ao contrário, verifica-se uma diferença, essa é mencionada no relatório da pesquisa. Assim por exemplo, se ao rever as pesquisas sobre habilidade espacial, encontrarmos apenas duas e ambas indicarem a superioridade dos meninos, não podemos ter muita confiança de que essa superioridade realmente exista. Isto dependerá justamente da quantidade de pesquisas não-publicadas que não encontraram diferenças.

Quando se trata não somente de descrever as diferenças mas também de explicar as suas causas, os problemas são ainda maiores pois, como não se pode atribuir um sexo a um grupo de sujeitos selecionados aleatoriamente, não se pode controlar todas as outras variáveis possivelmente associadas ao sexo e sempre permanecerá a dúvida se qualquer diferença observada está ligada ao sexo em si, ou a alguma outra variável associada.

O problema da causalidade é de fato complexo e uma discussão adequada, que deveria abordar problemas da filosofia da ciência, foge aos objetivos deste artigo. Este problema é mencionado não com o objetivo de negar qualquer possibilidade de estudo das diferenças sexuais, como pretendem alguns autores (Weinstein, 1971) mas com a finalidade de fazer com que o sumário das diferenças, apresentado a seguir, seja interpretado com a cautela devida às limitações que lhe são inerentes.

#### DIFERENÇAS DE CAPACIDADE INTELECTUAL

Até há pouco tempo atrás ainda era comum afirmar-se que a mulher possuía menor capacidade intelectual porque o acervo de suas realizações tem sido inferior ao dos homens no campo da ciência, da técnica, da arte e da filosofia. No entanto, atualmente, há um consenso geral de que não se pode inferir o nível da capacidade da mulher a partir de suas realizações, pois suas condições de existência através dos séculos tem sido notoriamente pouco propícias ao desenvolvimento e aplicação de talentos intelectuais. Não tendo tido oportunidade de exercitar-se nesses domínios, não é de se admirar que aí pouco tenha produzido.

A questão das diferenças de desempenho intelectual passou então para o âmbito da psicologia a qual deveria medir com maior precisão o potencial intelectual de homens e mulheres. Por algum tempo credi-

tou-se que seria possível elaborar testes capazes de avaliar a capacidade inata do indivíduo, independentemente das influências culturais a que tivesse sido submetido. Hoje a preocupação da psicometria é prever o sucesso em certos tipos de atividades e tarefas e os testes de inteligência e de aptidões visam medir a capacidade atual para aprendizagens futuras. Essa capacidade é, em geral, concebida como o resultado de um longo processo de aprendizagem através da multiplicidade de experiências que constitui a história de vida de cada um. Assim é que a própria distinção entre testes educacionais e testes de aptidão, útil para certos objetivos, torna-se difícil em determinadas circunstâncias pois os melhores testes educacionais não se limitam apenas a medir a quantidade de informação adquirida, incluindo habilidades mais complexas, que foram popularizadas pela taxonomia de Bloom (1972). Um teste que mede a capacidade de compreender, aplicar o conhecimento, analisar, sintetizar e avaliar, permite verificar se o indivíduo aprendeu a aprender. Por esse motivo, utilizaremos também os dados obtidos com testes educacionais, sem nunca esquecer que tanto esses como os de aptidão devem ser interpretados levando em consideração a diversidade de experiências anteriores a que foram submetidos homens e mulheres.

Uma generalização na qual se pode depositar bastante confiança é a de que não há diferença entre os sexos nos testes de capacidade geral ou nos testes que medem um composto de diversas aptidões. É bem verdade que alguns testes, como o Stanford Binet, são construídos especialmente de forma a eliminar diferenças acaso existentes. Como veremos a seguir, os meninos apresentam superioridade em certas aptidões, as meninas, em outras. De forma que se nos resultados de um teste de "inteligência geral" um dos sexos apresentar resultados superiores, isto pode ser nada mais que o predomínio de certo tipo de itens que medem uma dada aptidão específica. Outra possibilidade é a de que a amostra contenha algum viés, por não ter sido selecionada aleatoriamente, como é o caso da pesquisa de Weil et al (1959).

Paralelamente ao problema da igualdade das médias de meninos e meninas encontramos o problema da diferença de variabilidade entre os sexos. Em 1925, ao estudar crianças bem dotadas, Terman identificou um maior número de meninos com QI acima de 140, num teste para o qual não havia diferença nas médias de cada sexo. Levantou-se a hipótese de que os meninos apresentariam maior variância, incluindo grande número de sujeito com escores muitos altos e muito baixos. Essa hipótese teve popularidade durante algum tempo mas as revisões realizadas posteriormente não a confirmaram. O próprio Terman notou posteriormente que o método de seleção da amostra para seu estudo poderia não estar detectando todas as meninas de alto QI, pois dependia em parte de oferecimento voluntário por parte das crianças, e que é menos provável entre as

meninas, uma vez que elas tendem a subestimar suas capacidades intelectuais (Frieze, 1975).

Para organizar e resumir as muitas pesquisas realizadas na área das capacidades intelectuais é necessário adotar uma classificação das aptidões e para isso podemos basear-nos nas teorizações sobre a estrutura do intelecto e na extensa massa de dados empíricos submetidos à análise fatorial, selecionando apenas as aptidões que aparecem em grande número de estudos.

#### *Aptidões Verbais*

Uma generalização bastante difundida na psicologia americana era a superioridade feminina nas tarefas verbais. No entanto, muitas das pesquisas mais recentes não tem encontrado diferenças de performance entre os dois sexos, antes da pré-adolescência.

Ainda assim, a evidência acumulada continua a indicar certa superioridade das meninas, pois, das 160 pesquisas revistas por Maccoby e Jacklin (1974), 60 encontraram diferenças e, destas, 45 eram favoráveis ao sexo feminino. Esses resultados são mais consistentes a partir dos 10 ou 11 anos, quando a vantagem das meninas chega a atingir quase meio desvio-padrão em alguns testes verbais, sendo a diferença mais comum 0,25 D.P. Essas diferenças aparecem tanto nos testes de vocabulário, quanto nos de compreensão de textos complexos, de compreensão de analogias, e de criatividade verbal. Parece, no entanto, que essa superioridade não se mantém na idade adulta pois o "National Assessment of Educational Progress" indicou que as meninas lêem melhor que os meninos mas, entre adultos, a capacidade de leitura dos homens é maior. Isto se daria porque a realização dos homens continua após a saída da escola, e especialmente porque a realização das mulheres piora em relação à das meninas de escola secundária (Johnson, 1975).

No Brasil, Bessa (1971) aplicou vários testes educacionais a uma amostra aleatória de 10.499 estudantes de 3ª série do ensino de 2º grau na Guanabara. As moças tiveram melhor desempenho apenas em Uso da Linguagem. Os rapazes obtiveram médias superiores em Vocabulário e Compreensão de Leitura. Nas provas de Português dos vestibulares, tanto de São Paulo como do Rio de Janeiro, as moças obtiveram média superior (Barroso e Mello, 1975), o mesmo tendo ocorrido em exames de madureza (Barroso e Oliveira, 1971). Campos (1965) e Almeida (1953) também encontraram superioridade feminina com testes verbais.

Já o estudo internacional realizado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) não revelou claras diferenças de sexo na área de Compreensão de Leitura. Esse estudo incluiu crianças de 10 anos e adolescentes de 14 anos e final da escola média em 15 países. Seus resultados mostraram diferenças muito pequenas, ora favorecendo os meninos, ora as meninas. (Thorndike, 1973).

## *Aptidão Quantitativa*

Maccoby e Jacklin (1974) assinalam que, começando aos 3 anos com testes de conservação numérica e, nos primeiros anos escolares, com testes de conceitos e operações numéricas, a maioria dos estudos com amostras mais representativas não mostram diferenças entre os sexos. Essas somente aparecem a partir dos 9 anos e, com maior consistência, na adolescência, quando os meninos apresentam desempenho marcadamente superior.

No Brasil, essa superioridade também se verificou nos estudos de Bessa (1971), de Barroso e Oliveira (1971) e de Barroso e Mello (1975).

No estudo do IEA, embora em alguns casos as médias das meninas de um país fossem superiores às dos meninos de outro, dentro de um mesmo país os meninos obtiveram melhor resultado. Na média dos países, a diferença favorável aos meninos não era muito grande aos 13 anos (0,18 D.P.) mas aumentava consideravelmente até ao final do ensino médio (0,43 D.P.).

A superioridade dos meninos na matemática geralmente é acompanhada por superioridade na área das ciências físicas e naturais. É verdade que as ciências se utilizam muito da matemática, mas é possível que, a superioridade masculina nas duas áreas se deva a um terceiro fator, hipótese levantada por Maccoby e Jacklin (1974) que indicam a necessidade de melhor compreensão das diferentes habilidades cognitivas empregadas na solução de problemas matemáticos.

É preciso não esquecer também a provável influência de fatores motivacionais ligados à definição social da matemática como área de interesse "masculino".

## *Aptidões espaciais e analíticas*

Muitos autores ainda consideram "independência de campo" uma variável importante para explicar as diferenças de desempenho entre os sexos. Trata-se de uma variável de estilo cognitivo que, segundo Witkin et al (1962), reflete a aptidão analítica pois envolve a capacidade de separar um elemento do contexto no qual está inserido. Geralmente este construto é medido por testes que envolvem relações espaciais: o "rod-and-frame" e o "embedded figures". No teste "Rod and frame", o sujeito deve colocar em posição vertical uma barra iluminada que lhe é apresentada dentro de um quarto escuro. A barra é colocada num quarto que pode atrapalhar o posicionamento fornecendo pistas errôneas. O sujeito que é independente de campo não se baseia nas indicações do quadro, mas descobre a posição vertical correta, provavelmente com base nas pistas do seu próprio corpo. No teste de "Embedded figures" o sujeito deve descobrir figuras escondidas num contexto confuso. Na maioria dos estudos com estes testes aparece uma nítida vantagem masculina.

No entanto, parece que a importância dessa variável para explicar diferenças entre os sexos tem sido

superestimada. Isto porque a vantagem masculina só surge a partir do início da adolescência (Coates, 1974) e limita-se a tarefas de natureza espacial. Não foram detectadas diferenças entre os sexos em outras tarefas de natureza tátil ou auditiva e que também constituiriam independência de campo, por exigir do sujeito que ignore contexto irrelevante para a tarefa e que se concentre em dado elemento do estímulo.

Teoricamente, independência de campo envolve também a capacidade de reestruturar uma situação problema, a fim de inibir uma tendência de resposta improdutiva. Neste domínio, os dados ainda não são conclusivos pois há testes que não mostram diferenças entre os sexos (é o caso dos testes de impulsividade), outros de natureza verbal (anagramas) mostram superioridade feminina enquanto ainda outros mostram superioridade masculina (problemas das jarras de Luchins (1942)).

Como a superioridade masculina em independência de campo só é bem nítida em tarefas que envolvem percepção espacial, Sherman (1971) sugere que não se trata de superioridade em capacidade analítica pois a diferença entre os sexos pode dever-se ao componente espacial das tarefas.

Em todos os testes de aptidões espaciais, os meninos e os homens tendem a obter escores mais altos. No Brasil, Campos (1965) encontrou superioridade masculina numa amostra de adultos, e Almeida (1953), numa amostra de adolescentes, mas Macedo (1972) e Poppovic (1974) não detectaram diferenças entre crianças pré-escolares.

## *Desenvolvimento cognitivo*

As pesquisas sobre tarefas "piagetianas": conservação, transitividade, seriação, inclusão de classe e outros problemas de grupamentos raramente tem encontrado diferenças entre os sexos, conforme se pode verificar nos 45 estudos recentes arrolados por Maccoby e Jacklin (1974).

Também não são encontradas diferenças na maioria dos estudos com testes de raciocínio indutivo e dedutivo, de processamento de informação e de formulação e teste de hipóteses característicos do estágio das operações formais.

## *Criatividade*

Criatividade é ainda mais difícil de definir do que as aptidões e tarefas mencionadas acima. A literatura a respeito é bastante ampla e não pretendemos discutir as controvérsias que a envolvem. Para nossos objetivos é suficiente registrar que os estudos têm revelado alguma validade para os testes que pretendem medir a capacidade de produzir algo original, que também tem sido identificada com "pensamento divergente". Quanto

a diferenças entre os sexos, elas não são encontradas na fase pré-escolar e nem em tarefas não verbais em fases posteriores. Com medidas verbais, as meninas apresentam superioridade. No Brasil, Alencar (1975) notou que meninas obtiveram resultados superiores em 2 das 12 comparações realizadas com testes de pensamento criativo de Torrance. Nas demais comparações, não houve diferenças significativas. Santos (1975) também não encontrou diferenças.

### *Aprendizagem*

Ao contrário do que seria de se esperar, há uma descontinuidade entre os estudos de aptidões e os estudos de aprendizagem. Enquanto os primeiros se preocupam com diferenças individuais, dando pouca atenção aos processos subjacentes, esses constituem o foco de atenção dos estudos de aprendizagem que tratam das leis gerais que se aplicam a todos os indivíduos e das variáveis que influenciam o processo de aprendizagem independentemente das diferenças individuais.

Alguns autores costumam distinguir diferentes tipos de aprendizagem e já houve quem sugerisse que as meninas seriam superiores aos meninos na aprendizagem de memorização, baseada na repetição enquanto esses as superariam na compreensão, na aprendizagem que envolve "processos cognitivos superiores" e na inibição de respostas aprendidas previamente. Essa afirmação mal disfarçada da inferioridade feminina não seria digna de consideração séria, não fosse frequentemente utilizada para justificar o emprego de mulheres em tarefas monótonas e repetitivas. Assim, Maccoby e Jacklin deram-se ao trabalho de relacionar os estudos que analisaram seus dados segundo o sexo dos sujeitos (a maioria dos estudos nessa área não faz comparação entre os sexos) e não encontraram diferença em condicionamento, nem em aprendizagem de discriminação, nem em qualquer forma de aprendizagem mais simples ou mais complexa. As pesquisas sobre condicionamento realizadas no Brasil tendem a confirmar a inexistência de diferenças pois algumas apresentam maior suscetibilidade das meninas ao condicionamento, outras, dos meninos (Witter, 1969; Rezende, 1970 e Manzolli, 1975).

### *MOTIVAÇÃO*

Muitos psicólogos têm procurado na dinâmica motivacional a explicação para as diferenças de desempenho entre homens e mulheres. De particular interesse são os estudos relacionados com o motivo de realização, um construto psicológico definido por McClelland e colaboradores como a motivação para ser competente, ter sucesso, realizar algo, ou competir com padrões de excelência (McClelland, Atkinson, Clark e Lowell, 1953). Conceptualizando o motivo de realização como um traço de personalidade relativamente estável, aqueles autores o mediram através de um teste projetivo (TAT), que consiste na apresentação de figuras aos sujeitos aos

quais se solicita que escrevam estórias explicativas das figuras apresentadas, e que são posteriormente avaliadas em função de apresentarem, ou não, imagens de realização, de fracasso e de sucesso. A maior parte do trabalho daqueles autores foi realizada com sujeitos do sexo masculino, mas eles trabalharam com mulheres também e seus resultados indicam que, embora as mulheres obtenham escores mais altos que os dos homens em condições neutras, não aumentam seus escores em situações competitivas, como acontece com os homens.

Inúmeros estudos foram realizados a partir de então, inclusive no Brasil (Angelini, 1955; Biaggio, 1976). De um modo geral, os resultados obtidos com sujeitos do sexo masculino têm sido mais consistentes que entre sujeitos do sexo feminino. Por exemplo, diferentemente do que ocorre com os homens, com as mulheres pouca correlação tem sido encontrada entre motivo de realização e esforço de realização ou desempenho intelectual e acadêmico.

Mais recentemente, Atkinson e Feather (1966) propuseram dois motivos: a esperança do sucesso (que corresponde ao motivo de realização original) e o medo do fracasso. Segundo sua teoria de expectativa-e-valor, os fatores mais importantes para provocar disposições ou motivos são a expectativa do indivíduo a respeito da natureza e da probabilidade das conseqüências de suas ações e o valor que atribui a essas conseqüências, de acordo com os seus motivos. O modelo de Atkinson e Feather é bastante preciso e comporta muitas implicações interessantes mas, surpreendentemente, quase nenhuma pesquisa com mulheres foi realizada usando este paradigma.

Alguns teóricos interpretaram as inconsistências dos dados sobre motivo de realização obtidos com mulheres como uma indicação de que as mulheres não são motivadas para realizar. Nelas o motivo predominante seria a necessidade de afiliação, ou seja, a necessidade de recompensas sociais e interpessoais. Stein e Bailey (1975) refutam essa interpretação, sugerindo que as mulheres são motivadas para realizar, só que as áreas para sua realização são diferentes das masculinas por causa da definição cultural de certas atividades e interesses como sendo femininas. Assim, aquelas autoras sustentam que a principal área de habilidade feminina, dentro dos limites tradicionais da feminilidade, é a habilidade social. Muitas mulheres vêem as situações sociais como situações de realização e, dessa forma, seus esforços nessa área visam atingir um padrão de excelência e não a aprovação social em si.

Outra linha de explicação que recebeu extraordinária divulgação nos últimos tempos é a proposta por Horner (1972). Seus estudos iniciais pareciam mostrar a existência do medo do sucesso entre as mulheres, especialmente entre as mais capazes e as que têm maiores aspirações. Nestes estudos, descrições verbais da obtenção de alto nível de realização em situações

competitivas foram apresentadas a estudantes de cada um dos sexos. As moças deveriam completar uma história que começava com a seguinte descrição: "ao final do 1º semestre na Faculdade de Medicina, Ana obtém as melhores notas de sua classe". Para os rapazes a descrição era a mesma, com o nome de João no lugar do de Ana. Em resposta a um homem bem sucedido, os rapazes da amostra exibiram fortes sentimentos positivos, indicando maior esforço, confiança no futuro, e a crença de que esse sucesso seria útil para a obtenção de outros objetivos. Por outro lado, 65% das moças apresentaram imagens muito negativas, indicando que o sucesso das mulheres, para elas, estaria estreitamente associado à rejeição social ou à destruição pessoal. Algumas foram até incapazes de aceitar a informação apresentada. Por exemplo, uma estudante escreveu uma história na qual Ana era um nome fictício criado por um grupo de estudantes de medicina que se revezavam para fazer provas por "Ana".

Com base nesses dados, Horner argumentava que a maioria das mulheres tem um motivo para evitar o sucesso, isto é, "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". Suas hipóteses estimularam grande número de pesquisas sobre o assunto, porém muitas delas não encontraram os efeitos esperados (Tressemer, 1976).

É possível que os resultados negativos dos estudos posteriores que tentaram medir medo do sucesso devam-se, em parte, à pequena fidedignidade das medidas projetivas utilizadas (Zuckerman e Wheeler, 1975). Alper (1974) acrescenta que as inconsistências entre os resultados dos diversos estudos parecem dever-se mais a diferenças metodológicas de estudo para estudo do que a uma instabilidade básica do motivo.

Um estudo interessante é o de Monahan, Kuhn e Shaver (1974), no qual um grupo de rapazes e moças completou a história de "Ana" e outro grupo, igualmente composto de rapazes e moças, completou a história de João. Os resultados mostraram que a frequência de respostas negativas estava associada ao sexo do indivíduo da história, e não ao do sujeito que a escrevia, demonstrando assim que o medo do sucesso não é mais que a internalização dos estereótipos sociais dominantes, segundo os quais feminilidade e competência são objetivos desejáveis, mas mutuamente exclusivos. Essa explicação em termos dos estereótipos dominantes na cultura é a que tem recebido maior apoio ultimamente. Condry e Dyer (1976) argumentam que, descrevendo o motivo de evitar o sucesso como um traço de personalidade, Horner vê as mulheres como vítimas de sua socialização, da mesma forma como Freud as tinha considerado vítimas de sua própria biologia. Revendo todos os artigos que puderam localizar, aqueles autores concluíram que a evidência empírica indica que as dificuldades que as mulheres encontram em situações com-

petitivas e de realização devem-se antes às características das situações e aos significados que essas situações têm para os participantes — homens e mulheres — do que a qualquer disposição de personalidade das próprias mulheres. Além disso, Condry e Dyer sustentam que conceber as diferenças de obtenção de sucesso entre os sexos em termos de traços de personalidade equivale a por a culpa nas vítimas: as mulheres. Explicações intrapsíquicas, segundo aqueles autores, só devem ser usadas depois que explicações mais diretas e realistas não forem suficientes: "Talvez as mulheres internalizem normas de comportamento conflitantes e sofram em consequência disto. Mas é mais provável que os efeitos reais de certas formas são penosos e evitados por causa disto. Se tal conflito real de "feedback" do ambiente não existir, e as pessoas ainda se comportarem como se existisse, então devemos examinar as formas como as pessoas conceptualizam o mundo e os conflitos intrapsíquicos do tipo descrito por Horner" (p. 77).

Aqui, é necessário ter em mente a existência de diferentes níveis de explicação pois, se normas conflitantes levam à internalização do conflito pelas próprias vítimas, é também importante analisar esse conflito íntimo como uma das mais lamentáveis consequências das iniquidades sociais, ainda que não se possa — de forma alguma — apontá-lo como causa dessas próprias iniquidades. De qualquer forma, parece claro que o construto não tem aplicação tão ampla quanto se imaginava inicialmente, sendo que as generalizações a seu respeito devem levar a uma especificação cuidadosa dos limites de sua abrangência, tanto em termos das situações a que se refere e das normas e valores da cultura que o determinam quanto das variáveis individuais a que está associado.

#### *Auto-estima*

A maioria das pesquisas sobre auto-estima tem utilizado questionários e escalas nas quais o sujeito expressa suas atitudes conscientes a respeito de si próprio. Estudos realizados no Brasil não têm constatado diferenças de sexo. (Esposito e Cruz, 1972; Barroso, 1974).

#### *Expectativas*

Grande número de pesquisas experimentais indicam que, desde o jardim da infância, as meninas têm expectativas de sucesso mais baixas que as dos meninos. Comparando-se as expectativas com estimativas objetivas da capacidade, nota-se que os meninos tendem a super-estimar seus sucessos futuros enquanto as meninas tendem a sub-estimá-los. (Frieze, 1975). E isto se dá em tipos de tarefas ditas femininas e em áreas nas quais as mulheres costumam ser superiores. Por exemplo, como veremos posteriormente, as meninas tendem a obter notas escolares pelo menos tão altas quanto as dos meninos. No entanto, quando se pergunta que notas

esperam receber no futuro, os meninos tendem a mostrar otimismo, pois pensam que irão tão bem ou melhor do que estão indo, enquanto as meninas têm maior probabilidade de dizer que esperam que suas notas irão abaixar.

É importante notar que as expectativas exercem influência muito grande na escolha de uma atividade, no grau de empenho dispendido no exercício da atividade escolhida e, conseqüentemente, na própria qualidade do desempenho. É bem conhecido o estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre a influência da expectativa do professor sobre o desempenho do aluno. Frieze cita também um estudo experimental no qual a expectativa foi manipulada, os sujeitos distribuídos aleatoriamente entre dois grupos, para um dos quais foi criada uma expectativa alta e para o outro baixa. O grupo de alta expectativa apresentou melhor performance, o que deve ser atribuído à expectativa em si pois a distribuição aleatória deve ter assegurado grupos inicialmente equivalentes.

#### Atribuições

Outra variável cognitiva estreitamente associada à formação de expectativa e que também exerce grande influência sobre o comportamento é a atribuição de causalidade, que ultimamente tem sido muito estudada dentro do paradigma proposto por Weiner e colaboradores (1971) para descrever como as pessoas explicam os sucessos ou fracassos próprios ou de outrem.

A partir da teoria da atribuição de Heider (1958), Weiner argumenta que as quatro causas usadas mais freqüentemente para explicar os resultados de realização são: capacidade, esforço, dificuldade ou facilidade da tarefa e sorte. Estas causas diferem entre si segundo 2 dimensões, conforme se pode observar na Tabela 1, extraída de Weiner *et al* (1971). Capacidade e esforço são causas internas ao indivíduo e dificuldade da tarefa e sorte lhe são externas. (A dimensão "locus de controle" também é estudada por Rotter (1966) em outro contexto). O orgulho e a satisfação pelo sucesso e a vergonha pelo fracasso são maximizadas quando estes são atribuídos a causas internas. Paralelamente um sucesso atribuído a causas externas é pouco reforçador.

TABELA 1 — Esquema classificatório dos determinantes do comportamento de realização

Estabilidade	Locus de Controle	
	Interno	Externo
Estável	Capacidade	Dificuldade da Tarefa
Instável	Esforço	Sorte

A segunda dimensão é a estabilidade da causa: capacidade e dificuldade da tarefa são causas relativamente estáveis enquanto esforço e sorte costumam ser

instáveis. Essa dimensão estaria associada à mudança ou à manutenção de expectativas. Um fracasso atribuído à falta de capacidade ou à dificuldade da tarefa deve levar à expectativa de contínuo fracasso e a pessoa tenderá a não retomar a atividade se lhe for possível evitá-la.

Frieze (1975) cita dados que indicam algumas diferenças entre os sexos nas categorias causais usadas para explicar os sucessos ou fracassos de cada um. As mulheres — mais que os homens — tendem a atribuir tanto sucessos como fracassos à sorte. Também entre as mulheres é maior a probabilidade de atribuir fracassos à falta de capacidade, porém o inverso não ocorre; os homens atribuem o sucesso à sua própria capacidade mais do que as mulheres. É preciso notar que esses estudos se referem a áreas tradicionalmente masculinas e é possível que em relação a outras áreas, a mulher não apresente esse tipo de atribuição que a leva a sentir menos responsabilidade e satisfação pelo seu sucesso e menos segurança a respeito da possibilidade de continuar a ser bem sucedida, uma vez que a sorte é uma causa não só externa, mas também instável.

Porque as mulheres tendem a adotar esse padrão de atribuição "negativo"? Várias explicações complementares têm sido investigadas por diferentes autores. Há os que se interessam mais pela influência difusa e indireta dos estereótipos prevaletentes na cultura, que levam a menina a certas percepções e conceitos que resultam nos padrões de atribuição observados. Assim, as meninas desenvolvem estimativas mais baixas de sua capacidade até quando avaliam sua performance em tarefas que acabaram de executar com pleno sucesso (Pearsons, Ruble, Hodges e Small, 1976). Com base nessas sub-estimativas, suas expectativas de sucesso são baixas. Se, contrariando sua expectativa, são bem sucedidas, tendem a atribuir esse sucesso a causas que minimizam mudanças em suas expectativas: a atribuição à sorte mantém a baixa expectativa inicial. Alguns estudos com crianças e adultos confirmam a existência desse círculo vicioso difícil de romper. Parece também que essas percepções podem se desenvolver a partir da internalização de crenças estereotipadas da cultura, independentemente da ação direta dos agentes socializadores.

É no efeito dessa ação direta dos socializadores primários que se concentra o interesse de outros investigadores, que, como veremos a seguir, têm focalizado sua análise em três mecanismos principais: (a) a comunicação direta de atribuições; (b) a transmissão de expectativas e (c) as diferenças de "feedback" fornecido a meninos e meninas.

Pais e professores freqüentemente fornecem à criança explicações do sucesso por ela obtido: "Você deve ter se esforçado muito", "Você é mesmo muito sabido", "Que sorte você teve!" etc. É possível que essas atribuições sejam diferentes segundo o sexo da criança a quem são dirigidas. Parsons *et al.* (1976)

mencionam um estudo no qual a probabilidade do professor atribuir um fracasso intelectual à falta de motivação (uma causa instável) foi seis vezes maior para meninos do que para meninas. As atribuições dos professores somam-se as dos colegas: Etaugh e Brown (1975) estudando alunos de 5ª série até a universidade verificaram que já na 5ª série meninos e meninas possuem padrões diferentes para atribuição da performance de sujeitos masculinos e femininos. O estudo de Deaux e Emswiller (1974) também mostrou que, tanto em tarefas masculinas como femininas, o sucesso de um homem tende a ser atribuído por terceiros à sua habilidade, e o da mulher, à sorte. Feldman-Summers e Kiesler (1974) planejaram um experimento no qual os sujeitos deveriam explicar o sucesso de uma pessoa descrita como um médico bem sucedido. Uma vez mais, confirmaram que, ao contrário do sucesso do homem, o sucesso da mulher não tende a ser atribuído à sua habilidade.

É possível também que as expectativas dos outros a respeito da criança influenciem as que ela própria constrói a respeito de seu desempenho. Está amplamente documentado que as expectativas em relação às mulheres em geral são baixas, mas pouco se sabe a respeito de como os agentes socializadores empregam essa expectativa generalizada em relação a uma criança em particular. No Brasil, Campos e Esposito (1975) observaram que as mães esperam que seus filhos atinjam níveis educacionais e ocupacionais mais altos que suas filhas. Quanto ao sucesso da criança na situação imediata, as evidências coletadas são pouco conclusivas. É possível que as expectativas mais baixas estejam sendo transmitidas de maneira sutil, não detectada por experimentos de laboratório ou observações de campo.

Quanto ao "feedback" fornecido a meninos e meninas a respeito dos seus esforços de realização, as pesquisas não têm detectado diferenças sistemáticas. Pearson *et al* sugerem que a frequência do "feedback" avaliativo não influencia a expectativa da criança se esse "feedback" é usado indiscriminadamente pois, se não estiver relacionado à qualidade do trabalho, ele perde o seu significado. De fato, aqueles autores citam um estudo de Dweck que observou que os professores usam críticas mais irrelevantes com os meninos do que com as meninas, o que talvez contribua para explicar a formação de expectativas mais baixas entre elas.

#### *Percepção de Controle*

Rotter (1966) propôs o construto "locus de controle" que se refere à tendência geral e estável de um indivíduo para utilizar um padrão de atribuições predominantemente internas ou externas. Pessoas altamente externas tendem a atribuir todos os seus sucessos e fracassos não ao seu próprio comportamento mas a causas que não estão sob seu controle. Essa dimensão tem sido medida pela escala I-E de Rotter e por vários

outros instrumentos desenvolvidos para populações e fins específicos. Maccoby e Jacklin (1974) notam com surpresa que diferenças de sexo só aparecem entre estudantes universitários, quando as mulheres tendem a ser mais externas. No Brasil, essa tendência também foi observada entre candidatos ao vestibular (Barroso, 1974).

Um ponto importante a observar é que a percepção geral de controle é bastante complexa e pode assumir diferentes significados para homens e mulheres pois se estão sujeitas a tantas limitações impostas pela sociedade, internalidade para mulheres significará menor realismo que para os homens. Também é necessário especificar melhor que se entende por sucesso e fracasso. Não cabe aqui uma discussão mais detalhada, mas convém mencionar uma distinção importante entre atribuição de causalidade de eventos específicos da vida cotidiana (a que se referem a grande maioria dos estudos nessa área) e atribuição relativa a fenômenos mais gerais tais como a posição de grupos dentro da estrutura social ou a condição das mulheres enquanto mulheres. Nesse segundo caso é a orientação externa que provavelmente levará a comportamentos mais efetivos (Barroso *et al*, 1976).

#### *Estereótipos*

Afirmamos anteriormente que as expectativas e atribuições das crianças são indiretamente influenciadas pelos estereótipos sexuais. A prevalência desses estereótipos e sua profunda incorporação nos auto-conceitos de homens e mulheres foram documentadas por Broverman e colaboradores (1972). As mulheres são percebidas como relativamente menos competentes, menos independentes, menos objetivas e menos lógicas que os homens. No Brasil, constatações semelhantes foram feitas por Van Kolck (1969), com um grupo de alunos de Pedagogia e de Geologia, por Mello *et al* (1976), com estudantes de pós-graduação de diversas áreas, e por Silva *et al* (1976) com pais e mães de crianças de 4 a 9 anos em relação ao comportamento de seus filhos. Os traços estereotipicamente masculinos são percebidos como mais desejáveis que os femininos. As pesquisas de Broverman mostram que psiquiatras e psicólogos clínicos tendem a atribuir à mulher normal traços que não atribuem ao adulto normal: submissão, dependência etc. O que coloca a mulher num dilema por não poder alcançar simultaneamente os padrões de feminilidade e de maturidade.

Os estudos de Broverman incluem grupos variados quanto a sexo, idade, nível educacional etc. Apesar dessa variação, esses grupos apresentaram grande consenso a respeito das características típicas de homens e mulheres. Esse consenso parece ser o produto de uma percepção estereotipada e também de uma constatação de diferenças realmente existentes entre os sexos. En-

gendra-se em parte um círculo vicioso no qual a existência do estereótipo contribui para o desenvolvimento de diferentes características no sexo masculino e no feminino, o que, por sua vez, reforça a manutenção do estereótipo. Ainda mais alarmante é o fato que uma parcela considerável das amostras estudadas por Broverman e por Mello *et al* — e que incluem estudantes universitários e de pós-graduação, um grupo que tende a ser bastante crítico das instituições conservadoras — no entanto considera desejável a manutenção dessas diferenças.

Porém é importante salientar que também se observou que o grau de estereotipia apresentado pelo sujeito variou em função de suas experiências individuais. Por exemplo, as moças cujas mães trabalhavam fora tinham uma percepção menos estereotipada do que as outras. Parece portanto que os estereótipos, apesar de amplamente disseminados, já mostram sinais de possibilidade de mudança.

#### *Avaliações*

Uma das formas mais diretas de manifestação do estereótipo é na avaliação do trabalho produzido por homens e mulheres. Goldberg (1968) fez um experimento no qual verificou que as mulheres recebem avaliação mais baixa ainda quando apresentam trabalho de igual qualidade e ainda que a avaliação seja feita por mulheres. Neste estudo, estudantes universitários deveriam avaliar alguns artigos. Cada estudante recebeu um livreto com artigos de lingüística, direito, história da arte, dietética, educação e planejamento urbano. Os livretos eram idênticos, apenas mudados os nomes dos autores, de modo que cada artigo era atribuído a um autor masculino em alguns livretos e a uma autora em outros. De acordo com sua hipótese, Goldberg verificou que até os artigos de áreas tipicamente femininas como dietética e educação receberam classificação mais baixa quando atribuídos a uma mulher. Outro experimento de Pheterson, Kiesler e Goldberg (1971), usando quadros que teriam sido pintados por artistas premiados numa exposição ou artistas desconhecidos, mostrou novamente a existência do preconceito contra as mulheres, exceto nos casos em que não havia ambigüidade em relação à competência do indivíduo julgado.

#### *Comportamento escolar e interação com professores*

Com dados censitários referentes ao Brasil para a década de 70, Rosenberg (1975) chegou às seguintes conclusões: 1) a população feminina apresenta índice de escolaridade inferior à população masculina, mas essa diferença tende a diminuir através dos anos e para as coortes mais jovens; 2) a população feminina apresenta melhor rendimento escolar, em termos de menor taxa de reprovação, maior taxa de conclusões de curso e maior concordância entre a série escolar freqüentada e a idade. Gouveia e Havighurst (1969) também cons-

tatarem que a população escolar feminina apresentava maior regularidade no prosseguimento de estudos e menor tendência à reprovação. Essa tendência também aparece no ensino superior: Barroso, Netto e Coelho (1973) observaram que moças obtiveram notas mais altas no curso de Veterinária. Vários estudos mostram que também nos Estados Unidos as meninas tendem a obter notas mais altas.

Estamos, portanto, diante de uma aparente contradição: na avaliação escolar, as diferenças tendem a ser favoráveis ao sexo feminino apesar do viés a favor do sexo masculino encontrado nas avaliações realizadas no estudo de Goldberg. Seria o desempenho das alunas tão superior que suplantaria o viés? Se assim é, por que essa superioridade não aparece nas medidas de aptidão? Uma hipótese plausível é a de que as notas escolares expressam uma avaliação de atitudes além de rendimento intelectual, e seriam favoráveis à mulher na medida em que esta apresenta, com maior freqüência que seus colegas do sexo masculino, comportamentos que a escola considera desejáveis para ambos os sexos. Rosenberg (1975) argumenta que os comportamentos mais freqüentemente aceitos e estimulados pela escola são do tipo passivo, condizendo com estereótipos femininos e com interações centradas no princípio de autoridade. Feshbach (1969), estudando preferências de futuros professores quanto às características de personalidade de alunos de escola primária, concluiu que os traços mais desejados eram rigidez, conformidade, dependência e passividade, e que havia uma ordem consistente de preferência quanto ao sexo do aluno: em primeiro lugar a menina com as características acima mencionadas, em segundo lugar, o menino com as mesmas características. Nessa ordem, o último lugar coube às meninas que apresentassem características de independência e auto-afirmação.

Algumas investigações sobre diferenças de sexo na interação com o professor constataram que as meninas tendem a receber maior número de aprovações e menor número de críticas que os meninos. (Brophy e Good, 1970; Meyer e Thompson, 1956; Biber *et al* 1975; Sears e Feldman, 1966).

Embora esses resultados reforcem a hipótese de que as notas incluem avaliação de atitudes que são mais comuns nas meninas, as evidências não são claras. Essa é ainda uma área de investigação a ser melhor explorada. Esta área, como ocorre com a pesquisa sobre o ensino de modo geral, é de abordagem difícil na medida em que muitas são as variáveis em jogo e nem sempre é possível controlá-las sem tornar artificial o contexto da pesquisa. Apesar das dificuldades, seria desejável que pesquisadores de talento a ela se dedicassem pois sua importância está a exigir maior atenção.

Aqui apenas esboçamos alguns aspectos relacionados com diferenças de avaliação pois um tratamento adequado das diferenças sexuais na escola mereceria

um capítulo à parte. Basta mencionar, por exemplo, o grande número de pesquisas que têm mostrado como os livros escolares — até os de matérias aparentemente “neutras” — contribuem para a manutenção dos estereótipos sexuais. (Rosemberg, 1975).

#### *Escolhas profissionais*

Os estudos de escolhas profissionais tendem a ser apenas descritivos e a limitar-se a aspirações de estudantes secundários em relação a profissões de nível superior. Dessa forma, tem se constatado que tanto no Brasil, e em outros países menos desenvolvidos, como em países industrializados do mundo ocidental, as jovens dirigem-se para profissões tipicamente femininas. E, no Brasil, essa tendência não tem diminuído nos últimos anos; pelo contrário, tem aumentado. (Barroso e Melo, 1975).

As profissões femininas são as de menor prestígio e menor remuneração. Poder-se-ia pensar que as moças tem menor interesse por esses aspectos da profissão e isto foi, de fato, o que Ferretti (1976) e Prieto, Henriques e Leibovici (1962) constataram. No entanto, há também uma tendência para a diminuição do prestígio de uma carreira quando aumenta o número de mulheres que nela ingressam. Touhey (1974) constatou que quando as pessoas são informadas de que a taxa de mulheres numa carreira tende a aumentar, essa carreira perde prestígio e desejabilidade para essas pessoas.

Quanto aos fatores que levam as jovens a optar por certas profissões, é preciso lembrar — ao lado dos condicionantes sociais que fazem com que a mulher aprenda a “conhecer o seu lugar (Epstein, 1971) — a atuação direta dos serviços de orientação educacional que chegam até a usar Inventários de Interesses com forma feminina diferente da forma masculina, contribuindo assim para reforçar os preconceitos que ajudam a manter a divisão sexual do trabalho.

#### *Medo e ansiedade*

Os estudos de observação de crianças pré-escolares quanto às suas reações a estímulos específicos (cachorro grande, lugar escuro, pessoa estranha, barulho estridente etc) geralmente encontraram grande similaridade entre meninos e meninas (Maccoby e Jacklin, 1974, página 182 e seg.).

Os estudos que utilizam medidas fisiológicas não oferecem resultados conclusivos a respeito de diferenças de sexo. (Maccoby e Jacklin, página 189).

Nos estudos que utilizam auto-descrição (Teste de Ansiedade Manifesta, de Taylor etc) e que abrangem crianças mais velhas, adolescentes e, em menor número, adultos, o sexo feminino revela maior ansiedade que o masculino (por ex.: Barroso, 1974). No entanto, tem sido sugerida a hipótese de que os escores das meninas

são mais altos simplesmente porque elas são menos “defensivas” quanto a admitir que sentem ansiedade. Porém esse fato é em si importante pois, se os meninos se recusam a admitir que são ansiosos por considerarem que isto seria revelar uma fraqueza, é provável que também procurem não exibir os comportamentos que são sintomas de ansiedade.

Entre adolescentes paulistanos, Aguirre (1953) encontrou maior medo de fracasso na escola entre os rapazes, mas estes apresentavam reações ao medo mais ativas do que as moças. Entre crianças e adolescentes do Rio de Janeiro, Rodrigues (1962) agrupou os medos em 15 categorias diferentes (sexualidade, economia, segurança e bem estar, etc) e observou que a predominância de uma categoria depende não só do sexo mas também da idade. Almeida, Pfromm e Rosamilha (1965) não encontraram diferença de sexo, usando uma versão brasileira do Children Manifest Anxiety Scale de Castaneda e outros. Van Kolck (1976) também não encontrou diferenças utilizando a análise do desenho da figura humana.

#### *Agressividade*

Maccoby e Jacklin consideram a agressividade uma das poucas áreas em que as diferenças de sexo estão bem documentadas. Os meninos seriam mais agressivos tanto física como verbalmente. Mostrariam mais freqüentemente do que as meninas tanto as formas diretas de agressão quanto as formas mais atenuadas (fantasias, lutas de brinquedo, etc). Essas diferenças sexuais apareceriam desde o início dos brinquedos sociais, entre 2 anos e 2 anos e meio. As principais vítimas da agressividade masculina seriam outros meninos — não as meninas. As autoras chegam a afirmar que “a diferença sexual em agressão foi observada em todas as culturas nas quais o comportamento relevante foi observado” (p. 352) mas citam apenas 2 estudos envolvendo 10 culturas e não se referem ao conhecido trabalho da antropóloga Margaret Mead (1969) que, pelo contrário, encontrou uma cultura onde as mulheres eram mais agressivas e outra onde tanto homens como mulheres exibiam pequena agressividade.

#### *Principais teorias explicativas*

Além da explicação da origem de diferenças específicas, a psicologia tem proposto algumas explicações mais gerais dos mecanismos pelos quais os estereótipos sociais determinam a aquisição de comportamentos típicos de cada sexo.

Uma das explicações mais populares é a teoria do reforço, segundo a qual os comportamentos típicos do sexo da criança tendem a ser mantidos por terem sido recompensados e os típicos do outro sexo tendem a ser evitados por terem sido punidos. Quanto aos processos subjacentes ao tratamento diferencial das crianças dos dois sexos, Maccoby e Jacklin (1974) formulam 4

hipóteses: 1) Os pais tratam as crianças de forma a conduzi-las ao comportamento considerado apropriado para o seu sexo; 2) Devido a diferenças inatas, meninos e meninas estimulam diferentemente a seus pais e portanto eliciam tratamentos diferentes da parte deles; 3) Os estereótipos dos pais a respeito das características de crianças de cada sexo influenciam seus comportamentos de 3 maneiras diferentes: a) os pais dão mais atenção para ajudar a criança a superar aquilo que consideram ser suas fraquezas naturais ou b) os pais aceitam como inevitável e não procuram mudar qualquer comportamento que acreditem ser "natural" para um dado sexo e c) os pais tendem a reagir e a notar qualquer comportamento considerado pouco comum para uma criança de determinado sexo; 4) O comportamento do pai ou da mãe em relação à criança é influenciado pelo fato que cada pai quer ser um modelo para o filho do mesmo sexo, se identifica mais com o filho do mesmo sexo e transfere para seus filhos alguns dos comportamentos que costuma apresentar em relação a adultos dos dois sexos. Contrariando essas hipóteses aquelas autoras encontraram grande uniformidade na socialização dos dois sexos mas consideram difícil avaliar essas hipóteses empiricamente, especialmente em vista da escassez de dados a respeito de genitores do sexo masculino, e de pesquisas com famílias de classe trabalhadora.

Outra teoria amplamente divulgada a respeito da transmissão dos estereótipos sexuais é aquela que salienta a importância do exemplo: as crianças adotam os comportamentos típicos do seu sexo através da imitação de modelos do mesmo sexo que o seu. Essa teoria é mais abrangente que a anterior mas não a exclui porque a motivação para a escolha de modelos do mesmo sexo pode depender de contingências de reforço anteriores. Argumenta-se que a história de reforços da criança, e suas observações dos reforços administrados aos modelos determinarão quais ações do repertório adquirido serão executadas. Há uma distinção entre aquisição e desempenho: a criança adquire certa resposta observando modelos do sexo oposto mas não a emite porque aprendeu que aquele comportamento é punido quando exibido por pessoas de seu sexo. Argumenta-se também que os pais são os modelos mais imitados por estarem mais próximos, serem poderosos e dispensadores de afeição.

Outra teoria ainda mais abrangente é a da identificação. A criança se identifica com modelos que percebe como similares a si e não só imita o seu comportamento mas também emite novos comportamentos que julga estarem de acordo com regras que inferiu a partir da observação dos modelos com os quais se identifica, e a partir das demais informações que lhe são transmitidas. A precisão da inferência de regras está estreitamente associada ao desenvolvimento cognitivo de modo que em crianças mais novas ela pode ser "distorcida" por estar ligada a aspectos considerados irrelevantes pelo adulto. Pode também apresentar rigidez

pela incapacidade da criança de perceber a variabilidade de comportamento dos modelos. Segundo esse ponto de vista, o reforço diferencial direto ou de modelos observados é apenas uma das fontes de informação que a criança utiliza para construir os conceitos de sua identidade sexual e dos comportamentos apropriados ao seu papel sexual na cultura que o cerca.

As teorias que aqui muito brevemente esquematizadas são apresentadas em Mischel (1970), Kohlberg (1966) e Graciano (1971).

#### *A guisa de conclusão*

A revisão apresentada neste artigo foi altamente seletiva, pois, por limitações de espaço, foram incluídas apenas as pesquisas mais representativas ou que, por um motivo ou por outro, mereciam ser citadas. Nas referências bibliográficas há diversas resenhas que podem contribuir para uma visão mais completa do assunto, necessária a quem deseja realizar estudos de maior profundidade nessa área. Para uma extensa bibliografia na área de psicologia, deve-se consultar Maccoby e Jacklin (1974). Os aspectos biológicos são tratados por Friedman, Richart e Vandewiele (1974). Uma crítica à teoria freudiana do desenvolvimento feminino e uma análise dos estudos empíricos sobre a sexualidade encontram-se em Sherman (1971).

Provavelmente ocorreram importantes omissões involuntárias pois é praticamente impossível tomar conhecimento direto de todos os trabalhos já realizados, uma vez que a literatura — já bastante ampla — cresce continuamente, inclusive com a criação de revistas científicas especializadas no assunto (por exemplo, *Sex Roles, Signs e Women Studies Abstracts*). Outras omissões foram feitas deliberadamente a fim de permitir — dentro do espaço limitado — a discussão um pouco mais detalhada das principais tendências, seus resultados e suas limitações.

Entre as pesquisas mencionadas, poucas foram realizadas no Brasil. Isto se deve, não só à carência que nos caracteriza nessa área mas também às deficiências dos canais formais e informais de comunicação entre os pesquisadores, deficiências que infelizmente não conseguimos superar apesar de esforços especiais realizados.

Os estudos apresentados nos mostram que algumas diferenças psicológicas entre os sexos estão bem documentadas. Os dados sugerem que os meninos tendem a apresentar resultados superiores nas habilidades quantitativas e espaciais e inferiores nas habilidades verbais. Há também indicações sugestivas quanto a diferenças de personalidade mas nessa área a própria imprecisão na definição dos construtos torna difícil a obtenção de resultados mais consistentes. É importante notar que tanto nas habilidades intelectuais quanto nos traços de personalidade existe considerável variabilidade intra-

-grupais, havendo grandes diferenças entre indivíduos do mesmo sexo. Ao mesmo tempo, existe também ampla superposição entre as distribuições dos dois sexos de tal forma que, por exemplo, se é verdade que as meninas, como um grupo, tendem a obter resultados inferiores em raciocínio quantitativo, também é verdade que uma parte considerável das meninas mais brilhantes nessa área são superiores à grande maioria dos meninos.

A constatação dessas diferenças deve servir de alerta ao educador para que procure mudar as práticas educativas que possam estar contribuindo para a manutenção dessas diferenças tão prejudiciais do ponto de vista do oferecimento de igualdade de oportunidades

de desenvolvimento a todos. Para o psicólogo, a verificação das diferenças deve estimular a investigação mais precisa de suas origens, o que certamente levará à melhor compreensão do comportamento humano em geral.

De qualquer forma, é importante ter em mente que a existência dessas diferenças constitui, em parte, um dos resultados mais lamentáveis das desigualdades objetivas encontradas por homens e mulheres numa sociedade que toma o sexo como critério de alocação de recursos e distribuição de poder. Nesse sentido, a análise sociológica e a análise psicológica são complementares e não paralelas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, M.J.B.F. Afeição, cólera e medo entre adolescentes estudantes da cidade de S. P. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, (1968). *Psicologia Educacional*, (2), 1953. Tese de doutoramento da Universidade de São Paulo.
- ALENCAR, E.M.L.S. Efeitos de um programa de criatividade em alunos de 4ª e 5ª séries. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro 24 (4): 3-15, out./dez. 1975.
- ALMEIDA, A.L.A. Estudos sobre o DAT. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 5 (4): 53-69, dez. 1953.
- ALMEIDA, R.M.; PFROMM NETTO, S.; ROSAMILHA, N. Estudo de uma escala de ansiedade para crianças; resumo da comunicação à 28ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Minas Gerais, julho 1965. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 17 (2): 165-6, jun. 1965.
- ALPER, Thelma G. Achievement motivation in college women: a now-you-see-it-now-you-don't phenomenon. *American Psychologist*, Lancaster, 29 (3): 194-203, Mar. 1974.
- ANGELINI, A. L. Um novo método para avaliar a motivação humana — estudo do motivo de realização. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, (207). *Psicologia Educacional* (6), 1955.
- ATKINSON, John W. & FEATHER, Norman T. *A theory of achievement motivation*. New York, J. Wiley, 1966.
- BARROSO, Carmen Lúcia de M. *An analysis of perception of control*. Ann Arbor, Xerox University Microfilms, 1974.
- & MELLO, Guiomar N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 42-77, dez. 1975
- ; CAMPOS, Maria M.; OLIVEIRA, Marta K.; GOUVEIA, Aparecida J. Atribuição de causalidade de mudança potencial dos papéis sexuais; resultados preliminares. *Resumos*, São Paulo, 28 (7): 619, jul. 1976. Suplemento de Ciência e Cultura.
- & OLIVEIRA, Lólio L. *O madureza em São Paulo*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1971.
- ; RIBEIRO NETTO, A.; COELHO, M.H.M. Estudos de predição do comportamento acadêmico: I — Faculdade de Medicina e Veterinária da USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (5): 37-53, abr. 1973.
- BESSA, Nícia. *Testes de desenvolvimento educacional: manual*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- BIAGGIO, Angela. *Achievement motivation training of Brazilian students*. Trabalho apresentado na reunião anual da American Psychological Association. Washington, 1976. p. 1-10.
- BIBER, H.; MILLER, L.B.; DYER, J.L. Feminization in preschool. *Developmental Psychology*, Washington, 7: 86, 1972.
- BLOOM, B.S.; KRATHWOHL, D.R.; MASIA, B.B. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Trad. de Jurema Alcides Costa. Porto Alegre, Globo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. 2v.
- BROPHY, Jere E. & GOOD, Thomas L. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, Batimore, 61 (5): 365-74. 1970.
- BROVERMAN, Inge K.; VOGEL, Susan R.; BROVERMAN, Donald M.; CLARKSON, Frank E.; ROSENKRANTZ, Paul S. Sex-role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, 28 (2): 59-78, 1972.
- CAMPOS, F. Sexo e diferenças do tipo de inteligência: pequena contribuição para seu estudo. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 17 (4): 71-80, 1965.
- CAMPOS, M.M.M. & ESPOSITO, Y.L. Relação entre o sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 37-46, dez. 1975.
- COATES, Susan. Sex differences in field independence among preschool children. In: FRIEDMAN, R.C.; RICHARD, R.M.; WIELE, R.L.V. *Sex differences in behavior*. New York, J. Wiley, 1974.
- CONDY, John & DYER, Sharon. Fear of success: attribution of cause to the victim. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, 32 (3): 64-83, 1976.
- DEAUX, Kay & EMSWILLER, Tim. Explanations of successful performance on sex-linked tasks: what is skill

- for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 29 (1): 80-5, 1974.
- EPSTEIN, Cynthia F. *Woman's place — options and limits in professional careers*. Berkeley University of California Press, 1970.
- ESPOSITO, Y.L. & CRUZ, L.A.C. Estudo sobre o auto-conceito de um grupo de adolescentes de uma escola pública de S.P. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (6): 1-35, dez. 1972.
- ETAUGH, Claire & BROWN, Barry. Perceiving the causes of success and failure of male and female performers. *Developmental Psychology*, Washington, 11 (1): 103, 1975.
- FELDMAN-SUMMERS, Shirley & KIESLER, Sara B. Those who are number two try harder: the effect of sex on attributions of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, 30 (6): 846-55, 1974.
- FERRETTI, C.J. A mulher e a escolha vocacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (16): 20-40, mar. 1976.
- FRESHBACK, Norma D. Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of Educational Psychology*, Baltimore, 60 (2): 126-32, 1969.
- FRIEDMAN, Richard C.; RICHART, Ralph M.; WIELE, Raymond L.V. *Sex differences in behavior*. New York, J. Wiley, 1974.
- FRIEZE, Irene H. Women's expectations for and causal attributions of success and failure. In: MEDNICK, M.T.S.; TANGRIS, S.S.; HOFFMAN, L. W. *Women and achievement*. New York, J. Wiley, 1975.
- GOLDBERG, P.A. Are Women prejudiced against Women? *Transaction*. 5: 28-30, Apr. 1968.
- GOUVEIA, Aparecida J. & HAVIGHURST, Robert J. *Ensino Médio e desenvolvimento*. São Paulo, Melhoramentos, Ed. Universidade de São Paulo, 1969.
- GRACIANO, A.M. *O conceito de identificação na teoria de aprendizagem social*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, CENATE, 1971.
- HEIDER, Fritz. *The psychology of interpersonal relations*. New York, J. Wiley, 1958.
- HORNER, Matina S. Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, 28 (2) 157-175, 1972.
- JOHNSON, Simon S. Update on education; a digest of the National Assessment of Educational Progress. Denver, The Education Commission of the States, 1975.
- KOHLBERG, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: MACCOBY, E.E. org. *The development of sex differences*. Stanford, Stanford University Press, 1966.
- LUCHINS, A.S. Mechanization in problem-solving — the effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, Evanston, 54 (6), 1942.
- McCLELLAND, D.C.; ATKINSON, J.R.; CLARK, R.A.; LOWELL, E.L. *The achievement motive*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1953.
- MACCOBY, Eleanor E. & JACKIN, Carol N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Stanford University Press, 1974.
- MACEDO, Rosa M.S. Prova de organização gráfica perceptiva: estudo piloto de uma prova de cópia de figuras geométricas para crianças de 4 a 6 anos. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, São Paulo, 18 (5/4): 153-65, 1972.
- MANZOLLI, M.C. Efeitos da ansiedade e da instrução oral ou escrita no condicionamento verbal de crianças de um hospital e de uma escola. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 27 (4): 30-9, out./dez. 1975.
- MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. São Paulo, Perspectiva, 1969.
- MELLO, Guiomar N.; CAMPOS, Maria M.; BARROSO, Carmen L.M.; OLIVEIRA, Marta K.; GOUVEIA, Aparecida J. Percepção de controle e propensão à ação inovadora de papéis femininos e masculinos; alguns resultados preliminares. *Resumos*, São Paulo, 28 (7): 618, jul. 1976. Suplemento de Ciência e Cultura.
- MEYER, William J. & THOMPSON, George G. Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixty-grade children. *The Journal of Educational Psychology*, Baltimore, 47 (7): 385-96, 1956.
- MISCHEL, W. Sex-typing and socialization. In: MUSSEN, P.H. ed. *Carmichael's manual of child psychology*. New York, J. Wiley, 1970.
- MONAHAN, Lynn; KUHN, Deanna; SHAVER, Phillip. Intrapyschic versus cultural explanations of the "fear of success motive". *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 29 (1): 60-4, 1974.
- PARSONS, J.E.; RUBLE, D.N.; HODGES, K.L.; SMALL, A.W. Cognitive developmental factors in emerging sex differences in achievement related expectancies. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, 32 (3): 47-61, 1976.
- PHETERSON, Gail I.; KIESLER, Sara B.; GOLDBERG, P.A. Evaluation of the performance of women as a function of their sex, achievement and personal history. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 19 (11): 114-8, 1971.
- POPPOVIC, Ana Maria. Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (10): 25-8, ago. 1974.
- PRIETO, Maria Carmen; HENRIQUES, T.C.; LEIBOVICI, S. Estudo sobre a escolha profissional dos adolescentes e problemas correlatos. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 14 (2): 13-23, abr./jun. 1962.
- REZENDE, E.M. 1970. *Condicionamento verbal em crianças e conhecimentos da contingência de reforço*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1970. Tese de mestrado em Psicologia Educacional.
- RODRIGUES, A.S.S. *Medos e preocupações em crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, 1962.
- ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 78-85, dez. 1975.
- . A mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 138-40, dez. 1975.
- ROSENTHAL, Robert. The effect of the experimenter on the results of psychological research. *Progress in Experimental Personality Research*, New York, 1: 79-114, 1964.
- & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1968.

- ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Washington, 80 (1), 1966.
- SANTOS, Lucila M. *Remediação em criatividade verbal: estudo comparativo de critérios e procedimentos*. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1975. Tese de doutoramento.
- SEARS, Pauline S. & FELDMAN, David H. Teacher interactions with boys and girls. *The National Elementary Principal*, Arlington, 46 (2): 30-5, 1966.
- SHERMAN, Julia A. *On the psychology of women — a survey of empirical studies*. Springfield, Charles C. Thomas, 1971.
- SILVA, T.R.N.; GUARIDO, E.L.; GRACIANO, M. Estudo sobre estereótipos sexuais nas percepções dos pais em relação a comportamento e atitudes de seus filhos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (18): 15-9, set. 1976.
- STEIN, A.H. & BAILEY, M.M. The socialization of achievement motivation in females. In: MEDNICK, M.; TANGRI, S.; HOFFMAN, L. org. *Women and achievement*. New York, J. Wiley, 1975.
- THORNDIKE, Robert L. *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York, J. Wiley, 1973.
- TONHEY, John C. Effects of additional women professionals on ratings of occupational prestige and desirability. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 29 (1): 86-9, 1974.
- TRESSEMER, David. Current trends in research on "fear of success". *Sex Roles*, New York, 2 (3): 211-6, 1976.
- VAN KOLCK, O. Uma diferencial semântica para masculinidade-feminilidade. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, São Paulo, 15 (3/4): 326-45, 1969.
- . Expressão da ansiedade nos desenhos da figura humana. *Resumos*, São Paulo, 28 (7): 640, jul. 1976. Suplemento de Ciência e Cultura.
- WEIL, Pierre; LOURENÇO FILHO; Martins, O.; NICK, E. *Pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira*. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 1959.
- WEINER, B.; FRIEZE, I.; KUKLA, A.; REED, L.; REST, S.; ROSENBAUM, R.M. *Perceiving the causes of success and failure*. New York, General Learning, 1971.
- WEINREICH, Helen & CHETWYND, Jane. *Ideology, psychology and social change: the case of sex-role stereotyping*. Trabalho apresentado no 21º Congresso Internacional de Psicologia. Paris, 1976.
- WEISSTEIN, Naomi. Psychology constructs the female. In: GORNICK, Vivian & MORAN, Barbata K., ed *Women in sexist society*. New York, Signet, 1971, p. 207-224.
- WITKIN, H.A.; DYK, R.B.; FATERSON, H.F.; GOODENOUGH, D.R.; KARP, S.A. *Psychological differentiation*. New York, J. Wiley, 1962.
- WITTER, Geraldina P. *Discriminação de forma e posição — conhecimento da contingência de reforço*. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1969. Tese de doutoramento.
- ZUCKERMAN, M & WHEELER, L. *To dispel fantasies about fantasy-based measure of fear of success*. *Psychological Bulletin*, Washington, 82: 932-46, 1975.

[Recebido para publicação em março de 1977]