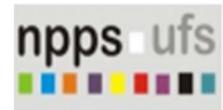




Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social
Mestrado em Psicologia Social



NAYARA CHAGAS CARVALHO

ESTILOS DE SOCIALIZAÇÃO PARENTAL, IDENTIDADE DE GÊNERO E
SEXISMO NA INFÂNCIA

São Cristóvão – Sergipe

2016

NAYARA CHAGAS CARVALHO

ESTILOS DE SOCIALIZAÇÃO PARENTAL, IDENTIDADE DE GÊNERO E
SEXISMO NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e de Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima.

São Cristóvão – Sergipe

2016

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação da discente Nayara Chagas Carvalho, intitulada **Estilos de socialização parental, identidade de gênero e sexismo na infância**, defendida e aprovada em 04 de julho de 2016, pela banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima

(Orientador)

Profa. Dra. Dalila de França Xavier

(Membro Interno – Universidade Federal de Sergipe)

Profa. Dra. Patrícia da Silva

(Membro Externo – Universidade Federal de Sergipe)

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Professor Marcus Eugênio, pelo seu grande contributo científico, pelo estímulo à reflexão, pelas palavras de apoio nos momentos de dificuldade.

Aos professores, André, Dalila e Patrícia pela disponibilidade, incentivo e sugestões valiosas.

A todos que um dia integraram ou integram o grupo de pesquisa NSEPR pelas colaborações e as ricas discussões sobre os mais variados temas.

A todos os meus familiares, especialmente a minha mãe e aos meus irmãos, por me apoiarem na concretização de mais uma árdua conquista. Obrigado pelo amor, dedicação, apoio e coragem que sempre me transmitiram.

A Ezelles, sempre me dando força para seguir em frente. Obrigado pelo apoio, carinho e principalmente pela compreensão nos momentos em que me ausentei.

Aos meus amigos, em especial Bruno, Cinthia, Tati, Karla e Carol pelo carinho, amizade e compreensão e pelas palavras de apoio e incentivo quando mais precisei.

Aos colegas de mestrado e de trabalho pelas contribuições e ajuda perante as dificuldades encontradas ao longo desta etapa.

Por fim, a todos aqueles que não foram citados, mas que contribuíram para a construção deste trabalho.

*“Um dia, a garota e a mulher serão. Seu nome não
significará já uma mera oposição ao masculino, mas
algo por si mesmo, algo que não sugerirá já
complemento ou limite e sim, ao contrário, vida e
existência, a pessoa feminina”*

(Mulheres em ação, Rainer Maria Rilke)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o efeito da socialização parental das mães na expressão do sexismo em crianças de 6 e 7 anos de idade. Participaram da pesquisa 30 crianças e suas respectivas mães. Precedente a coleta, foi solicitada às mães a autorização para a participação do(a) seu(sua) filho(a). A coleta possuiu duas etapas – uma realizada com as crianças e outra com as mães. As entrevistas continham perguntas abertas e fechadas. Também foram aplicados o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais e o Inventário de Sexismo Ambivalente nas mães. Os resultados indicam que mães com sexismo mais flagrantes tendem a produzir uma socialização mais sexista. Contrariando a nossa hipótese, não houve correlação entre os estilos parentais e a identidade de gênero das crianças. Contudo, encontramos que mães mais autoritárias e permissivas socializam seus filhos na direção do sexismo flagrante. Estes resultados são discutidos à luz das teorias sobre socialização parental e do sexismo ambivalente.

Palavras-chave: Socialização Parental, Estilos Parentais, Sexismo Ambivalente e Identidade de Gênero.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the effect of parental socialization of mothers in sexism's expression in children 6 and 7 years old. The participants were 30 children and their mothers. Previously the collect, it was requested the mother's authorization for the participation of his son or her daughter. The collect had two steps – The first step was executed with the children and the second with the mothers. The interviews contained objective and subjective questions. Besides that, was also applied the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire and the Ambivalent Sexism Inventory in the mothers. The results indicate that mothers with most flagrant sexism tend to produce a more sexist parent socialization. Contrary to our hypothesis, there was no correlation between parenting styles and gender identity of the children. However, we found out that more authoritarian and permissive mothers socialize their children towards the hostile flagrant. These results are discussed in the light of theories of parental socialization and ambivalent sexism.

Keywords: Socialization Parent, Parenting Styles, Ambivalent Sexism and Gender Identity.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXISMO	18
1.1. Sexismo: discriminação, preconceito e esterótipos nas relações de gênero.....	31
1.2. O sexismo ambivalente.....	36
1.3. Implicações do sexismo na dinâmica das relações sociais durante a infância	42
CAPÍTULO 2 - ESTILOS PARENTAIS E SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA	45
2.1. Socialização de gênero e sexismo na infância.....	50
2.2. Práticas educativas e estilos parentais	57
2.3. Estudos empíricos: estilos parentais e sexismo em crianças.....	65
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	70
3.1. Objetivos.....	70
3.2. Hipóteses.....	70
3.3. Tipo de pesquisa	71
3.4. Participantes	71
3.5. Local de pesquisa	72
3.6. Procedimentos	72
3.7. Instrumentos	73
3.8. Aspectos éticos da pesquisa	75
3.9. Análise de dados.....	76
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	77

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6. REFERÊNCIAS	109
7. ANEXOS	119

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1. Comparação das frequências de cada característica atribuídas ao sexo masculino pelas crianças e o Qui-quadrado comparando as respostas de meninos e das meninas.....	79
Tabela 2. Comparação das frequências de cada característica atribuídas ao sexo feminino pelas crianças e o Qui-quadrado comparando as respostas dos meninos e das meninas.....	81
Tabela 3. Médias e desvios padrões referentes às atribuições de características positivas e negativas dadas aos meninos e às meninas pelas crianças.....	82
Tabela 4. Médias e desvios padrões das variáveis sexismo sutil, sexismo flagrante e sexismo total em função do sexo da criança.....	85
Tabela 5. Correlação Bivariada entre as formas de expressão do sexismo das crianças e o sexismo das mães.....	90
Tabela 6. Médias e desvios padrões das variáveis ' <i>Identidade de Gênero</i> ' e ' <i>Estilos Parentais</i> '	92
Tabela 7. Correlação Bivariada entre a questão “O quanto você se acha parecido com as outras crianças do mesmo sexo que você?” e os estilos parentais.....	93
Tabela 8. Justificativas das crianças a pergunta “Você gosta de ser menino (a)?”.....	96
Tabela 9. Comparação entre as respostas de meninas e meninos com relação às escolhas das crianças em situação de distância social.....	99
Tabela 10. Médias e desvios padrões da preferência em cada situação de distância social.	101
Tabela 11. Correlação entre os escores total de preferência (masculina e feminina) e os escores de sexismo hostil e benevolente com os estilos parentais.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa.

ISA – Inventário de Sexismo Ambivalente.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PNAD – Plano Nacional por Amostra de Domicílio.

PSDQ – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais.

SPSS – Statistical Package for the Social Science.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

INTRODUÇÃO

A socialização parental é um processo no qual a criança utiliza recursos como a observação e a imitação para aprender a se comportar em diversas situações de acordo com o que é culturalmente estabelecido pela sociedade. Tal processo tem início na rede social primária, constituída pela família e principalmente pelos pais, e possui papel fundamental na constituição da identidade das crianças, uma vez que na infância as crianças tendem a ser moldadas conforme as normas, leis e costumes de sua cultura, possuindo maior flexibilidade para adaptar-se ao que é socialmente aceito (Díaz-Aguado, 2006).

Os indivíduos então aprendem a internalizar normas sociais desde cedo. Antes de nascerem, os pais tendem a criar toda uma expectativa acerca da criança a partir do momento que tomam conhecimento do seu sexo. Com efeito, as práticas sociais adotadas pelos pais durante a socialização influenciam na formação da identidade de gênero na medida em que as crianças – através da observação e imitação – adotam princípios e reações reproduzidos pelos pais (Costa & Antoniazzi, 1999).

Nesse sentido, a identidade de gênero permite que as crianças criem e internalizem estereótipos e crenças sobre gênero de modo que seus interesses e atividades são conduzidos sob a ótica da lógica naturalizante do gênero. Segundo Tajfel e Turner (1979), a identidade não é apenas um sistema de orientação do eu – que define e cria o lugar do indivíduo na sociedade – mas também um processo relacional e de comparação, uma vez que o grupo de pertença é utilizado como referência para a avaliação do exogrupo.

Em meio às pressões sociais sofridas pelo seu grupo, as crianças então passam a categorizar e discriminar os seus pares em função do sexo. Segundo Blaine (2007), as diferenças de gênero começam quando meninos e meninas aprendem habilidades e

comportamentos necessários para o desempenho dos seus papéis sociais. Enquanto os papéis das meninas estão relacionados com atividades que envolvem cooperação e não agressividade, aos meninos são atribuídas atividades de competição e dominância.

Nesse contexto, os pais, enquanto principais agentes socializadores, são determinantes na forma como as crianças significam o seu gênero, uma vez que suas expectativas e práticas tendem a ser diferenciadas para meninas e meninos, fato que permite que a criança internalize e aprenda – por meio de comportamentos – a reproduzir e manifestar o sexismo (Nelson, 1966; Costa & Antoniazzi, 1999).

O sexismo é uma atitude de discriminação frente a indivíduos de outro gênero, que, por vezes, são manifestados de forma sutil e/ou hostil pelas pessoas. Trata-se de um tipo de preconceito que, se internalizado pelas crianças, acaba restringindo a capacidade de interação das mesmas com seus pares. É durante a socialização e também nas práticas parentais que as atitudes e comportamentos sexistas são disseminados e internalizados pelas crianças a depender da forma como seus pais percebem as relações de gênero (Costa & Antoniazzi, 1999; Díaz-Aguado, 2006).

Segundo França (2006), no processo de socialização, estão implícitas as concepções dos pais acerca da educação dos seus filhos, da percepção que se tem deles e das expectativas construídas em torno deles. Dessa forma, as atitudes sexistas tendem a ser alimentadas pelo microsistema familiar, uma vez que os pais, propagadores de conhecimento, mostram às crianças formas de se comportar em determinados contextos sociais, assim como os significados das coisas.

Nesse sentido, as crenças passadas pelos pais ou responsáveis para os seus filhos são fortes indicadores de como as crianças podem se comportar posteriormente. Tal aspecto permite que o sexismo esteja presente nas relações com seus pares desde a infância e, por

consequente, que as atitudes e os comportamentos discriminatórios mantenham-se de forma sutil ou hostil na sociedade apesar das leis criadas para a extinção desse fenômeno (Díaz-Aguado, 2006).

Questiona-se então a forma como o sexismo sobrevive numa dimensão espaço-temporal, mesmo diante da ideia de que estas formas de preconceito – que por sua vez ocasiona situações discriminatórias – não são aceitáveis na sociedade. Nesse sentido, sabemos que a socialização primária produz algum efeito na formação da identidade da criança e que a criança se torna sexista quando é capaz de diferenciar o masculino e o feminino, mas em que medida os pais são responsáveis pela manifestação preconceituosa dos filhos contra o gênero?

A resposta para tal questão é muito complexa devido aos vários fatores – como as condições socioeconômicas, psicológicas e culturais das pessoas que constituem a rede social primária da criança e as outras redes sociais as quais ela pertence – que intervêm no processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Leaper e Friedman (2008) afirmam que a escola, a igreja, a mídia, as instituições governamentais e econômicas são agentes socializadores que influenciam na aquisição de estereótipos sobre gênero e ajudam na manutenção de práticas sociais que amparam uma naturalização do homem e da mulher.

Entretanto, vários estudos apontam que os comportamentos manifestados não só na escola, mas também em outros espaços sociais, são reflexos das normas e valores internalizados pela criança na infância (Borsa, 2007; Costa & Antoniazzi, 1999; França, 2006; Kude, Knuppe, & Plentz, 2004). Em virtude da pressão social do grupo de pertença, as crianças estão inclinadas a agir de acordo com os moldes de uma sociedade cujas práticas encontram-se carregadas de princípios patriarcais – valores, crenças e normas que tem como finalidade a manutenção das diferenças de poder nas relações sociais. De outra maneira, as

crianças aprendem a socializar-se de forma a sustentar uma hierarquia de poder nas suas relações sociais.

Com efeito, a propagação de uma imagem estereotipada do gênero e, em consequência, a manutenção das desigualdades de gênero limitam as experiências das crianças na medida em que uma expectativa é criada em torno destas e um cuidado diferenciado é dado ao menino e à menina. Dessa forma, a presença de práticas sociais e crenças naturalizantes acerca do homem e da mulher, durante o processo de socialização, é percebido como um problema social, uma vez que se trata de indicadores de preconceito e possivelmente de justificativas para atos discriminatórios contra a mulher (Blaine, 2007; Coltrane, 2008).

A exemplo disso, Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida e Costa (2012), a partir de um levantamento bibliográfico sobre problemas comportamentais na infância, observaram que problemas externalizantes/agressividade estão relacionados ao uso de práticas educativas coercitivas pelos pais. De acordo Alvarenga e Piccinini (2001), a inconsistência na educação dos filhos, sobretudo, a adoção de práticas autoritárias pelas mães, está relacionado a problemas comportamentais e, em especial, a problemas de externalização.

Em outro estudo, ao investigar as diferenças de gênero na ocorrência de adversidades e na associação destas aos problemas comportamentais, Maturano, Toller e Elias (2005) verificaram que, dentre as 75 crianças que participaram da pesquisa, 71% apresentaram problemas de comportamentos, sendo que as meninas apresentaram alto nível de queixas relacionadas a manifestações internalizantes como depressão, ansiedade, retraimento e queixas somáticas. Já os meninos apresentaram queixas envolvendo problemas internalizantes e externalizantes. Os autores também ressaltam que tais problemas comportamentais são reações à situações específicas na vida pessoal, familiar e escolar das mesmas. Entretanto,

foram os eventos ligados à família que obteve uma maior correlação com os problemas comportamentais das crianças (Maturano, Toller, & Elias, 2005).

Estes estudos demonstram que considerar o contexto no qual a criança cresce é imprescindível para compreender não só os problemas comportamentais que as crianças possam desencadear na escola, mas também as falhas no desenvolvimento social e emocional das crianças em outras redes sociais (Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida, & Costa, 2012). Sabe-se que a família, sobretudo os pais, tem o papel primordial de guiar as crianças para que estas desenvolvam suas capacidades frente a situações adversas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Maturano, Toller, & Elias, 2005).

Assim, dada a importância dos pais, em especial das mães, para o desenvolvimento pleno da criança e sem depreciar o impacto das demais redes na socialização da criança, este trabalho tem como objetivo investigar a influência da socialização parental na expressão do sexismo na infância. Para tanto, este trabalho está organizado em cinco capítulos que estão fundamentados em estudos empíricos e desenvolvimentos teóricos da área. Ressalta-se que muito embora existam novas configurações de família – monoparentais ou compostas por pais homossexuais – a literatura desta pesquisa está pautada na noção de família tradicional.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama acerca das relações de gênero e a forma como o sexismo se apresenta nessas relações. Além disso, discutimos sobre as novas formas de expressão do sexismo, mais especificamente, sobre as duas dimensões do sexismo ambivalente: o hostil e o benevolente.

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão teórica acerca da socialização parental e suas consequências no desenvolvimento da identidade das crianças e na expressão do sexismo, assim como, sobre os estilos parentais e a forma como estes interferem no desenvolvimento e na interação das crianças com seus pares.

No terceiro capítulo, descrevemos o método utilizado para atender aos objetivos do trabalho, assim como as amostras de crianças e de mães. No quarto capítulo, apresentamos os resultados e a discussão destes à luz da teoria. Por fim, no quinto capítulo, falaremos sobre as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

GÊNERO, SEXUALIDADE E SEXISMO

Este capítulo tem como objetivo discernir acerca dos mecanismos que giram em torno da manutenção das práticas sexistas, assim como da perpetuação do sexismo mesmo após criação de normas antissexistas. Primeiramente, será apresentado um panorama acerca das desigualdades sociais ocasionados por preceitos sexistas, bem como sobre o movimento feminista e estudos de gênero. Logo após, falaremos sobre o sexismo e suas implicações nas relações de gênero. Depois, também iremos discutir sobre a teoria do sexismo ambivalente e conceitualizar as duas dimensões do sexismo, o hostil e o benevolente. Por fim, apresentaremos uma discussão sobre as repercussões do sexismo nas relações sociais durante a infância.

A categoria primária sexo aqui é investigada enquanto instrumento de análise da diversidade acionado, por vezes, para categorizar as pessoas. Segundo Olinto (1998), o sexo implica na designação do masculino e do feminino fundamentada nas diferenças anatômicas e fisiológicas do corpo e, por conseguinte, em atribuições culturais para cada sexo considerando a dimensão biológica do indivíduo.

A rotulação masculino e feminino está relacionada aos diferentes cenários constituídos de diferentes características físicas, as quais, por sua vez, designam as qualidades interiores e essenciais de cada sexo. Segundo Blaine (2007), o sexo delinea as práticas sociais na medida em que as pessoas são socializadas de modo a se auto identificarem, perceber e tratar o outro com base no seu sexo biológico.

Em reação a uma lógica binária, o termo gênero emerge como elemento constitutivo das relações sociais – as quais estão objetivadas nas diferenças percebidas entre os sexos –

mas que remete a uma categoria histórica, relacional e socialmente construída. Sob a perspectiva de Scott (1989), o gênero seria uma categoria sexual de um corpo sexualizado e que implica relações de poder na medida em que mudanças na organização das relações sociais significam mudança nas representações de poder.

Nesse sentido, entender as relações de gênero enquanto categoria presente na ordem social possibilita a compreensão da posição da mulher na sociedade, assim como a relação entre sexualidade e poder. A sexualidade, antes percebida como um domínio da natureza, é definida aqui como um fato social vez que é perpassada por esquemas de classificação fundamentadas na hierarquização entre o masculino e o feminino (Anjos, 2000).

Nesse contexto, o sexismo é definido como um efeito da categorização dos indivíduos, enquanto homens e mulheres, e conseqüentemente na atribuição de características que fundamentam uma percepção naturalizante de cada um nas práticas sociais. De acordo com Blaine (2007), trata-se de uma atitude negativa direcionada às mulheres cujo objetivo é manter as desigualdades nas relações de gênero, uma vez que, na nossa cultura, há uma tendência a avaliar mais positivamente as qualidades dos homens do que as das mulheres.

Numa perspectiva cognitivista, Nelson (1966) afirma que os estereótipos de gênero, quando aprendidos, influenciam automaticamente na percepção e nos julgamentos dos indivíduos. Este mesmo autor afirma que o termo “sexo oposto” faz alusão às diferenças entre homens e mulheres, mas também implica num entendimento de que ambos os sexos são opostos e não diferentes. À exemplo disso, Blaine (2007) afirma que traços como independente, ativo e competitivos estão atrelados à categoria homem, enquanto as mulheres são percebidas como dependentes, emotivas, acolhedoras e etc.

Dessa forma, considerando que a sociedade funciona de forma a manter seus interesses e sua hierarquia de poder, o sexismo encontra sua origem no patriarcalismo – termo

que faz referência ao patriarcado enquanto estrutura de governo amparada pela ideologia da supremacia do homem nas relações sociais; de outra maneira, o termo remete a forma como as relações de gênero funcionam na sociedade contemporânea (Amâncio, 2008).

O patriarcalismo implica num sistema de dominação dos homens sobre as mulheres. Esta dominação pode ser visualizada não apenas dentro do ambiente familiar, mas também nos ambientes público, coexistindo nas dinâmicas sociais como um todo (Morgante & Nader, 2014). Sabe-se então que as percepções formadas de homens e mulheres ultrapassam uma lógica de interesses políticos, sociais, culturais e econômicos na sociedade patriarcal (Amâncio, 2008).

Segundo Silva (2008), a história das mulheres permaneceu invisível durante muitos séculos. Os olhares sobre elas ainda estavam atrelados a uma representação biológica dos seus corpos e as suas imagens eram fortemente associadas a manutenção e cuidado da casa e da família. Os homens, por outro lado, tiveram sua história marcada pela designação de papéis no âmbito público, uma vez que eram reconhecidos como provedores da família, que tem a função de sustentar a família enquanto as mulheres ficam em casa (Amâncio, 2008).

Neste sentido, Martin (2006) afirma que as representações do feminino e masculino estão intimamente ligadas à separação do mundo privado e público, a qual surgiu com mais intensidade durante a industrialização. Neste caso, o domínio público seria o mundo do trabalho, onde é possível alcançar boas posições sociais e que geralmente está vinculada a imagem do homem. Já o ambiente privado está atrelado ao mundo da vida familiar, à esfera natural da família, na qual a mulher assume funções naturais como a procriação, sexo e conteúdo afetivo dos relacionamentos.

Segundo Cardoso (2009) a relação entre ambiente público e privado é resultante do desenvolvimento da sociedade e de sua economia. Contudo, com a ascensão burguesa, o

domínio público passou a ser percebido como um ambiente longe da família e dos amigos, onde diferentes classes sociais estariam se comunicando. A partir da década de 50, o trabalho no Brasil já não era utilizado para atender às necessidades naturais do ser humano, mas sim como fins lucrativos para o acúmulo de riquezas.

Na sociedade contemporânea, o público constituiria um domínio no qual a violação moral é permitida e tolerada, estando ligada aos papéis sociais exercidos pelos homens. Já o domínio privado, está fortemente associado às mulheres e às atividades por elas desempenhadas, uma vez que faz alusão ao ambiente familiar, onde os valores morais e patriarcais são mais evidentes. Dessa forma, os olhares sobre as mulheres estariam atrelados a uma representação biologizante e a sua imagem seria fortemente associada ao ambiente privado (Amâncio, 2008; Cardoso, 2009)

No campo científico, os primeiros estudos acerca das diferenças nas relações de gênero, a inferiorização feminina teve repercussão nas análises sobre as diferenças entre homens e mulheres. Na primeira metade do século XX, os estudiosos acreditavam que as diferenças biológicas entre os sexos seria a melhor explicação que poderia ser dada à inferioridade psicológica e social do feminino. Ao tentar estabelecer evidências científicas que fundamentassem tais diferenças entre os sexos, diversas hipóteses foram levantadas, desde o volume do cérebro até a programação biológica da mulher para a maternidade (Amâncio, 2008; Swin & Hiers, 2009).

Segundo Amâncio (2008), se por um lado o menor volume ou ainda o menor desenvolvimento da zona parietal do cérebro eram questões utilizadas por cientistas para fundamentar a falta de capacidade intelectual da mulher, por outro, o processo de preparação para a maternidade poderia explicar a afetividade e a passividade da mulher. Ressalta-se aqui,

um trecho do livro *Masculino e Feminino*, no qual a autora relata resultados dos primeiros estudos comparativos entre homens e mulheres na europa:

Destacamos o inquérito de Chombart de Lauwe (1964) sobre a imagem da mulher em vários países europeus e a investigação de Rocheblave-Spenlé (1964) que inclui um estudo sobre os conteúdos dos estereótipos sexuais em estudantes universitários franceses e alemães e um estudo sobre a divisão de papéis sexuais com quadros técnicos daqueles dois países e da Inglaterra. Os resultados do estudo dos estereótipos, baseados numa lista de 121 traços vulgarmente atribuídos a homens e mulheres, mostraram um largo consenso intercultural e intersexos na integração das dimensões de estabilidade emocional, dinamismo, agressividade e auto-afirmação no estereótipo masculino, enquanto que o feminino se caracterizava de certo modo pelos polos opostos daquelas dimensões, isto é a instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação interpessoal (Amâncio, 2008, p.49).

Neste sentido, tais traços associados a cada um dos sexos estariam atrelados aos papéis de gênero desempenhados na sociedade. Segundo Wood e Eagly (2010), os papéis de gênero são reflexos dos estereótipos acerca do homem e da mulher na sociedade. Tais papéis sociais estão associados a atividades específicas que de certa forma limitam o comportamento do homem e principalmente da mulher na sociedade. Dessa forma, o homem é percebido como corajoso, destemido, assertivo, competitivo e dominante. Já as mulheres, como amável e compassiva, preocupada com os outros e expressiva emocionalmente.

Visto que os papéis sociais fazem referência a aspectos simbólicos da estrutura social, a partir dos quais padrões de comportamento e de interação social são designados para cada um, Amâncio (2008) afirma que os papéis de gênero remetem é uma dimensão da construção social do gênero onde é possível perceber as diferenças assimétricas entre as categorias

sociais envolvidas ao considerar que a sua função normativa só é evidente para o grupo dominado.

Com efeito, o que se percebe, é que até mesmo as evidências científicas estão subordinadas ao preconceito com relação ao gênero. De fato, não há como conseguir estabelecer uma visão neutra em estudos de gênero, uma vez que os próprios cientistas ou pesquisadores foram criados dentro de uma sociedade patriarcal. Logo, estudiosos como Durkheim e Freud estabeleceram e criaram teorias acerca dos processos sociais e desenvolvimentistas que reforçam a lógica binária do mundo (Amâncio, 2008; Galinkin, Santos, & Zualli-Fellows, 2010).

Segundo Amâncio (2008), as teorias de Durkheim trazem um retrocesso, no que diz respeito à imagem da mulher, ao considerar que as desigualdades nas relações de gênero bem como na divisão de trabalho seriam características de um estágio civilizado da sociedade. Já as teorias psicanalíticas apresentam um desenvolvimento hierárquico entre homens e mulheres, uma vez que o homem é o detentor do falo, enquanto a mulher o inveja tendo em vista a percepção da impossibilidade de possuir um pênis um dia. Para Freud (1923/2006), as características sexuais positivas da mulher são os seios grandes, enquanto a falta do pênis seria uma característica negativa da mesma. Em outras palavras, o fato da mulher não possuir um pênis é decorrente de uma castração, a qual é reconhecida como uma punição e ainda como um fundamento do sentimento de inferioridade. Dessa forma, as teorias freudianas estão carregadas de crenças naturalizantes acerca do gênero, uma vez que o homem, como detentor do pênis, ocupa uma posição de superioridade e a mulher desenvolve um sentimento de inferioridade na medida em que sente inveja do pênis (Freud, 1925/2006; Souza, 2006).

Assim, é construída uma imagem do corpo como realidade sexuada, na qual é possível justificar e fundamentar os princípios de uma visão naturalizada do ser e de uma divisão

sexualizante. Desse modo, a divisão entre os sexos, não apenas está incorporado nos hábitos das pessoas enquanto esquemas de pensamento, de percepção e de ação, mas também nas próprias coisas, a exemplo da forma como são partilhados os cômodos das casas, desde a cozinha até o escritório (Bourdieu, 1930).

Uma das teorias feministas traz as associações atreladas ao feminino como produto da sociedade patriarcal na medida em que para mulher era reservado o espaço privado e para o homem o espaço público. Tais fatos deram origem ao mito da superioridade masculina e da inferioridade feminina que foram se solidificando, passando de geração a geração, por meio do processo de aprendizagem social. Em outras palavras, atreladas às crenças de diferenças naturais entre homens e mulheres, o sexismo é uma consequência natural das experiências de socialização vivenciadas por ambos (Assmar & Ferreira, 2004).

Como afirmam Assmar e Ferreira (2004), a perspectiva feminista sugere que, pelo fato de serem atribuídas tarefas que exigem força física e funções que envolvem o sustento familiar e ainda que proporcionam um maior *status quo* e poder ao homem, características (como agressivos, independentes, assertivo e autoconfiante) passaram a estar associadas a eles a depender do desempenho de seus papéis. Por outro lado, a mulher – devido a sua capacidade de reprodução e amamentação – ficou responsável pelas tarefas de cuidar da casa e dos filhos. Tais práticas permitiram que a imagem da mulher desenvolvesse uma vinculação com traços expressivos como sensível, protetora, prestativa, gentil e afetiva.

De fato, o que se percebe é que os papéis atribuídos às mulheres, até então, são derivados de uma visão distorcida e generalizante da categoria gênero. O funcionamento dos mecanismos de poder fundamenta-se num reducionismo biológico para justificar as desigualdades nos processos relacionais (Amâncio, 2008; Bourdieu, 1930).

Em reação ao histórico de subordinação e discriminação direcionadas às mulheres, o movimento feminista surge para questionar os parâmetros patriarcais. Foi a partir dos anos 60 do século XX que estudos sobre a posição social da mulher começaram a adquirir ênfase devido às lutas libertárias – quando mulheres saíram às ruas reivindicando direitos e igualdade nas relações entre homens e mulheres (Amâncio, 2008).

Com as reivindicações, a imagem da mulher começou a ser trabalhada gradativa e processualmente nos espaços públicos, uma vez que, no sexismo, assim como no racismo, as pessoas são julgadas com base em uma marca física externa (Galinkin, Santos, & Zaulli-Fellows, 2010). Nesse contexto, o termo gênero passa a ser utilizado pelo movimento feminista para designar um novo olhar às dinâmicas sociais, de cunho patriarcal, na medida em que busca ressaltar o aspecto relacional das definições normativas de feminino e masculino.

Numa visão pós-estruturalista, o conceito de gênero possibilita “a compreensão dos papéis e das relações entre homens e mulheres ao desnaturalizar o modelo androcêntrico de sociedade” (Ciarallo & Galinkin, 2010, p. 486). Galinkin, Santos e Zaulli-Fellows (2010) relatam que o constructo gênero foi reduzido a uma mera variável – sexo – não só no âmbito das práticas sociais, mas também no contexto acadêmico.

Segundo Scott (1989), as feministas americanas rejeitavam o termo sexo por indicar um determinismo biológico implícito. Dessa maneira, o termo gênero é utilizado pelo seu aspecto relacional, tendo em vista que homens e mulheres são definidos em suas reciprocidades, não haveria compreensão em estudar ambas as categorias de forma isolada. Logo, o gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando justificativas biológicas como ‘o homem tem força muscular superior’.

Wood e Eagly (2010) afirmam que a solução para o paradigma entre o biológico e o cultural foi o surgimento do conceito de gênero, uma vez que tal termo remete ao significado cultural que se tem de homem e mulher, muito embora as diferenças biológicas sejam categóricas para a divisão de papéis. Dessa forma, estes autores afirmam que a ciência contemporânea reconhece que há uma inerente dependência entre as causas biológicas e socioculturais que podem aumentar ou diminuir as diferenças entre homens e mulheres, ou seja, os efeitos biológicos são mediados por aspectos do ambiente social. Assim, os papéis sociais exercidos por cada um são resultantes de um processo de interação com variáveis biossociais.

O gênero então é construído através do mercado de trabalho, da economia, da educação e do próprio sistema político, ou seja, nas relações normativas em ambientes sociais e públicos. Contudo, ao estudar gênero é essencial não apenas considerar fatores sociais já objetivados, mas também processos sociais como a identidade de gênero (Scott, 1989).

Ademais, a sexualidade é uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concordância com os papéis sexuais e o significado de reprodução sexual. Segundo Grossi (n.d.), a sexualidade é o campo de práticas e sentimentos relacionados as atividades sexuais dos indivíduos. Logo, a identidade de gênero é construída e reconstruída através das experiências neste campo, tendo em vista que as concepções do masculino e feminino variam segundo o contexto espaço-temporal.

Miranda (2008) define identidade de gênero como uma identidade psicossocial ancorada em valores e normas considerados politicamente corretos para o homem e para a mulher, mas que está relacionada ao corpo na medida em que envolve gestualidades e simbologias presentes nas formas de perceber e mostrar o corpo. Dessa forma, a identidade de

gênero está associada à construção de significados, bem como a posição dos atores sociais, o que permite uma contextualização do eu no mundo.

Em o texto “O enigma da igualdade”, Scott (2005) – ao questionar o fato das mulheres serem percebidas como diferente dos homens por pertencerem a uma categoria com características específicas, ao colocar em xeque o dilema “direitos iguais para todos” e os pressupostos acerca das ações afirmativas – relata que a identidade individual está intrinsicamente atrelada a identidade de grupo. Segundo Parker e Bavel (s.d.), quando as pessoas se percebem como parte de um grupo, o auto-conceito delas mudam de um nível individual para o coletivo. Em outras palavras, Tajfel e Turner (1979) afirmam que, em situações cujas diferenças intergrupais são relevantes, os indivíduos passam a agir enquanto membros do seu grupo e não como indivíduos – tomando como base suas características individuais e as relações interpessoais. Dessa forma, pertencer a um grupo permite que as pessoas não sejam percebidas como indivíduos, mas sim como parte de um grupo, o que torna difícil um tratamento igualitário nos âmbitos sociais.

Nesse contexto, o movimento feminista permitiu que os direitos das mulheres fossem reconhecidos, sendo implementados novas resoluções e políticas nacionais que atendem a esses direitos. A nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, reza que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (ONU, 1948)”. Já na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 3º, consta que um dos objetivos gerais “é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. De forma mais clara, o artigo 5º, da mesma constituição, reza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade,

à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguinte”. Continuando, no parágrafo 1 deste mesmo artigo, consta que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição”. Também recentemente, em 2006, foi promulgada a lei 11.340 – Lei Maria da Penha – a qual apresenta como objetivo prevenir, punir e erradicar a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Além dessas leis, também houveram conferências como a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento – que ocorreu em 1994 na cidade de Cairo e cuja pauta também trazia a questão do empoderamento das mulheres e da igualdade de gênero – e, no Brasil, as criações do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher em 1985, da Secretária de Políticas Públicas para as mulheres em 2003 e dos Planos nacionais de políticas para as mulheres nos anos de 2004, 2011 e 2013 (Alves & Corrêa, 2009; IBGE, 2014).

Todas essas medidas foram tomadas com o intuito de atender aos direitos das mulheres e, não obstante, de combater a discriminação e a desigualdade de gênero. Segundo Alves e Corrêa (2009), tais resoluções e medidas podem ser percebidas com uma mudança de paradigma na medida em que visam o desenvolvimento humano, a igualdade, saúde e a realização destes direitos, deixando para trás uma visão instrumental do indivíduo.

A partir disso, é evidente que qualquer tipo de discriminação, inclusive contra as mulheres ou pessoas de outro gênero, se tornou ilegal, sendo considerada um crime pela constituição ou por Leis complementares. Nesse sentido, os atos de violência veiculados contra a mulher passaram a ser julgados e condenados pela própria sociedade.

Contudo, visto a pressão da própria sociedade contra algo ‘politicamente incorreto’, o preconceito e a discriminação de gênero passaram a ser expressos de forma implícita. Com efeito, o que se percebe, é que, mesmo com a sanção jurídica e social de tais atos, valores e crenças patriarcais assim como a desigualdade de gênero ainda persistem nas entrelinhas das

relações sociais e de poder, produzem e nutrem sentimentos, crenças e comportamentos preconceituosos e discriminatórios (Ciarallo & Galinkin, 2010).

Dados do IBGE 2010 mostram que 46,4% das famílias urbanas, cujas responsáveis são mulheres, o rendimento é menor que $\frac{1}{2}$ salário mínimo, já as famílias com maior rendimento – maior que dois salários mínimos – a proporção de mulheres como responsável foi menor. Ademais, o mesmo levantamento acima citado, encontrou que a média de contribuição no rendimento familiar das mulheres é 40,9%, enquanto os homens a média é 59,1%. Em 2013, o Plano Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) descreve que 85% das mulheres brasileiras cuidam dos afazeres domésticos, enquanto apenas 44,7% dos homens dedicam tempo a estas tarefas. Os dados do PNAD também indicam que, na zona urbana, os homens apresentam uma renda mensal média de R\$ 2060,70, já as mulheres recebem em média R\$ 1486,80 ao mês (IBGE, 2013). Tais dados mostram que, mesmo com as conquistas alcançadas, as mulheres ainda não conseguiram estabelecer uma relação de equidade entre os gêneros, visto que os homens ainda apresentam uma situação mais favorável quando comparados os dados de homens e mulheres (IBGE, 2014).

No estado de Sergipe, dados do PNAD apontam que as mulheres se dedicam, em média, 23,6 horas às tarefas domésticas enquanto os homens despendem apenas 9,8 horas semanais para a realização destas tarefas. Referente ao rendimento médio da população sergipana em função do sexo, as mulheres recebem, em média, R\$ 916,00 ao mês e os homens tem uma renda mensal equivalente em R\$ 1186,00 (IBGE, 2015).

Os dados dos PNADs e do IBGE 2010, acima supracitados, mostram que ainda há uma predominância das mulheres na realização de atividades domésticas e também uma maior valorização do trabalho masculino, as médias salariais dos homens são maiores que as

das mulheres. Estas diferenças são reflexos de uma sociedade cuja cultura e, até mesmo, a forma como é regida as relações de poder estão fundamentadas em preceitos patriarcais.

Nessa conjuntura, mesmo com a criação de Planos Nacionais e legislações que prezam por uma sociedade igualitária, normas e valores sexistas persistem na dinâmica social, sobressaindo-se em alguns contextos sociais e sustentando uma estrutura hierárquica em que os homens assumem posições mais favoráveis (Amâncio, 2008). Com efeito, há evidências de significados, imagens e sentidos construídos historicamente e que “acabam por alimentar o pensamento social, aprisionando o gênero ao corpo, naturalizando o que é ser homem, o que é ser mulher” (Ciarallo & Galinkin, 2010, p. 487).

À exemplo disso, Cordeiro e Ferreira (2009), em um estudo qualitativo realizado com 10 mulheres da cidade de Salvador, aponta que as variáveis cor/raça, classe e gênero têm forte impacto na produção de práticas discriminatórias no serviço de saúde. A falta de orientação médica, a prescrição de remédios e o tratamento inadequado não refletem apenas práticas individuais, mas já fazem parte das normas e rotinas institucionais. Desse modo, os discursos das mães revelam a despreparação dos profissionais de saúde na medida em que estes expressam preconceito e discriminação sexista e racial, promovendo a exclusão de vários segmentos sociais aos serviços de saúde.

Portanto, os valores patriarcais – fundamentados no pressuposto da naturalização das diferenças entre gêneros – perpassam todas as relações na sociedade, criando situações propícias ao sexismo, ou seja, à discriminação e ao preconceito contra indivíduos de outro gênero a fim de manter a hierarquia de poder até então vigente.

Segundo Swin e Hyers (2009), a relação entre a falta de apoio às feministas e as crenças sexistas se torna mais complexa em virtude da variedade de perspectivas feministas, enquanto algumas feministas acreditam que as mulheres devem ser tratadas da mesma forma

que os homens são tratados, outras acreditam que as mulheres não devem ter um tratamento igual ao dos homens, pois homens e mulheres não são iguais, a solução mais plausível seria uma maior valorização dos atributos femininos.

Diante das divergências no movimento feminista, o sexismo sobrevive nas entrelinhas das relações sociais a fim de manter a estrutura hierárquica de uma sociedade. O compartilhamento de idéias, as relações sociais e os papéis associados a cada indivíduo são construídos como base em preceitos do patriarcalismo, os quais, por sua vez, fomentam uma lógica naturalizante do ser humano. Assim, as imagens da mulher e do homem estão carregadas de estereótipos, fato que limita as possibilidades da mulher em um espaço público e do homem no espaço privado.

1.1. Sexismo: discriminação, preconceito e estereótipos nas relações de gênero

O preconceito é um fenômeno complexo o que gera divergências nas definições que são formuladas, tanto na psicologia quanto na sociologia. Contudo o que se acredita – e é comumente aceito pelos estudiosos da área – é que tal fenômeno pode ser conceitualizado como uma atitude intergrupar negativa direcionada a um grupo ou uma categoria social (Duckitt, 1992).

Nesse sentido, Allport (1954/1979) define o preconceito como uma antipatia ou hostilidade baseada na generalização defeituosa e inflexível com relação a um grupo ou uma pessoa devido a pertença grupal ou ainda por conter determinadas características, tal como a cor de pele, o gênero, a idade e a etnicidade. O preconceito então é entendido como uma atitude negativa que pode ser sentida ou expressa em função de uma generalização, muitas vezes, equivocada (Cabecinhas, 2010).

Conforme Lima e Vala (2004) afirmam, os estereótipos – a base cognitiva do preconceito – é uma consequência que pode ser automática e inevitável, uma vez que o próprio ser humano tem uma necessidade funcional de simplificar o meio social, organizando-o em categorias. As pessoas tendem a realizar julgamentos em função das diferenças grupais percebidas, imaginárias ou reais (Cabecinhas, 2010).

O sexismo, por sua vez, é mais que uma atitude negativa, ele se constitui num processo de exclusão, hierarquização e discriminação de pessoas de outro gênero, uma vez que sua categoria social é, muitas vezes, percebida conforme os valores culturais historicamente disseminados. Segundo Sigmay (2002), o sexismo não é apenas um preconceito, mas sim uma discriminação direcionada às pessoas de outro gênero e que legitima a violência contra aqueles que tem uma posição mais feminilizada.

Swin e Hiers (2009) diz que falar sobre sexismo é refletir acerca das atitudes, crenças e comportamentos individuais, bem como das práticas organizacionais, institucionais e culturais que refletem avaliações negativas de indivíduos com base em seu gênero ou ampara a desigualdade nas relações entre homens e mulheres.

Como exemplo disso, a naturalização das diferenças no campo da psicologia possuiu fortes seguidores como o próprio Freud. Guillaumin (1995) afirma que, durante a década de 1960, o racismo era definido como uma teoria que fundamentava uma hierarquia de raças, uma vez que estava embasada na aceitação das raças como dadas e, em consequência, na atribuição de categoria com base em características evidentes. Da mesma forma, Swin e Hiers (2009) afirmam que a psicologia social possuía diversos estudos sobre o sexismo, no entanto, as primeiras atividades, neste campo, consistiram em provar que as mulheres possuíam diferenças de gênero inatas.

Recentemente, em um estudo realizado por Araújo (2006), que buscou analisar evidências de uma visão sexista da mulher em slogans publicitários, observou-se que o gênero masculino é mais valorizado que o feminino, sendo a mulher geralmente apontada, nas propagandas publicitárias, como um objeto sexual ou fútil, enquanto os homens eram apresentados como provedores, inteligentes, fortes e vaidosos.

Neste contexto, Martin (2006) vai afirmar que o fato de negar uma relação igualitária está associado às noções que temos das funções atribuídas aos homens – culturais e mentais - e das mulheres – culturais e corporais. Com efeito, percebe-se que há uma manutenção de um pensamento no qual são atribuídas características inerentes a cada sexo, as categorias formadas em torno do gênero constantemente são percebidas como naturalizadas. Tal argumento é, mais uma vez, decorrente de um pensamento binário, em que os papéis sexuais são discriminados de acordo com o sexo biológico (Martin, 2006; Smigay, 2002).

Segundo Guillaumin (1995), a subordinação da mulher está atrelada a dois fatores: o material e o ideológico. O fator material remete ao poder das relações, mais especificamente, ao poder dos papéis, os quais implicam na apropriação da classe de mulheres pela classe de homens. Já o fator ideológico, faz alusão à natureza das suposições que explicam como a mulher deve ser, ou seja, construções mentais que transformam os atores das relações sociais em elementos naturalizados.

Nessa lógica, as representações do feminino e masculino são construídas de acordo com o modelo hegemônico, o qual ao mesmo tempo que cria políticas e programas para as mulheres em prol da equidade e igualdade entre os gêneros, também reforça a ideia de uma categoria a parte, vez que iguala todas as formas de feminismo, desconsiderando as construções sociais, as especificidades de cada mulher (Melo, 2010).

Diante disso, Linda Nicholson (como citado em Louro, 2008) vai afirmar que esse funcionalismo biológico, no qual fatores biológicos são determinantes na constituição do fator social do corpo, delimita uma visão preconceituosa que impede uma melhor compreensão das diferenças entre homens e mulheres.

De acordo com Wood e Eagly (2010), o grande paradigma do sexismo gira em torno dos determinantes biológicos e culturais, mas, em que medida, cada um destes, influenciam na formação do gênero e dos papéis sociais do homem e da mulher? Serão os fatores genéticos decisivos no desenvolvimento da sexualidade e da identidade de gênero da mulher? E o quanto os fatores culturais influenciam nos processos de formação do gênero e dos papéis sociais?

Moya e Cols (2001), em uma meta-análise de dois estudos realizados em 48 países, observaram que as dimensões culturais, tais como o individualismo/coletivismo, influenciam na manutenção das crenças que justificam as desigualdades entre o masculino e o feminino, uma vez que, em sociedades mais autoritárias ou individualistas, os homens necessitam de uma maior justificação do seu domínio sobre as mulheres, quando comparados com os países coletivistas.

Por outro lado, em uma análise documental de uma reportagem cujo título era “Neurônios que fazem a diferença”, publicada pela *Revista Veja* em março de 1995, El-Hani (1996) observou que a publicação utilizava dados encontrados em estudos americanos para justificar as diferenças de gênero, de forma que as explicações para tais diferenças no texto publicado foram reduzidas a determinantes biológicos, ou mais especificamente, a padrões diferenciados de ativação das regiões cerebrais. Na análise documental então, El-Hani (1996) justifica que os dados americanos encontrados na reportagem fazem menção aos determinantes biológicos, mas que tais determinantes contribuíam para a formação das

diferenças entre homens e mulheres, uma vez que estas diferenças não poderiam ser explicadas apenas por fatores socioculturais. Dessa forma, o autor faz uma crítica à reportagem, uma vez que esta distorce os dados da pesquisa americana e reproduz uma visão naturalizante das diferenças de gênero.

Embora possa ser encontrada uma opressão contra as mulheres em todo o mundo, ressalta-se que os status das mulheres na sociedade variam de cultura para cultura. Trata-se de investigar tal fenômeno não apenas a nível individual, mas considerar todas as variações contextuais ali presentes, uma vez que as imagens culturais das mulheres não são uniformemente negativas (Swin & Hyers, 2009).

Nesse contexto, investigar o sexismo implica considerar não apenas os fatores biológicos, mas também o contexto em que ele é manifestado. Com efeito, dentre os fatores culturais, as normas sociais adotadas pelo grupo de pertença, mediante um contexto no qual existe legislações e políticas afirmativas a favor das minorias, resultam numa expressão mais estratégica do preconceito (Lima, 2002).

As novas formas de expressão do preconceito surgem enquanto efeito das normas sociais salientes no contexto (Lima, 2002). Nesse sentido, face às legislações antissexistas e os princípios da igualdade – à exemplo da constituição de 1988 – os indivíduos começam a expressar o sexismo de forma mais velada. Entretanto, haja vista que as raízes das relações estão pautadas no patriarcalismo, uma expressão mais hostil ainda persiste no âmbito das relações sociais. O sexismo então passa a ser caracterizado por uma ambiguidade, dada a coexistência de formas diferentes de expressão nos meios sociais.

1.2. O Sexismo Ambivalente

O sexismo é um fenômeno bastante complexo, tendo em vista as diversas variáveis que interferem no seu conteúdo e na forma de expressá-lo. Segundo Glick e Fiske (1996), trata-se de um preconceito difícil de ser mensurado, uma vez que a imagem cultural da mulher, de tempos em tempos, não é uniformemente negativa e/ou positiva.

O sexismo então é marcado por uma dupla ambiguidade, visto que a mulher em algumas situações contextuais é venerada e, em outras, cria-se certa antipatia por elas. Muito embora o sexismo seja convencionalmente estudado como um preconceito hostil direcionado às mulheres, Glick e Fiske (1996) afirmam que é necessário observar os sentimentos positivos despertados pelas crenças sexistas, que, por vezes, são negligenciados.

Segundo Glick (2013), o sexismo gira em torno de um paradoxo central de relações de gênero, no qual a dominância masculina coexiste intimamente com a dependência das mulheres; uma vez que os homens dependem do gênero feminino para a realização de todas as atividades, para o amor e o sexo. Com outras palavras, Moya e Cols. (2001) afirma que as dimensões do sexismo têm suas raízes fundamentadas em fatores biológicos e sociais comuns aos grupos nos quais os homens possuem o controle da estrutura de poder da sociedade – criados para serem independentes – e as mulheres, em contrapartida, assume uma relação de dependência na medida em que seu papel social é complementar – ou secundário – ao do homem.

Se por um lado, os homens são os detentores de poder na sociedade, por outro lado, dependem das mulheres para cuidarem dos seus filhos e satisfazerem suas necessidades afetivas e sexuais. Nesse sentido, a Teoria do Sexismo Ambivalente de Glick e Fiske (1996) propõe que a dominância masculina dá origem a atitudes sexistas hostis que humilham as mulheres, enquanto a dependência afetiva gera atitudes positivas que, por um lado, idealizam

as mulheres e, por outro, fomentam a crença na qual as mulheres são dependentes dos homens.

Segundo Glick e Fiske (1996), o sexismo é um constructo multidimensional que engloba dois grupos de atitudes sexistas: o sexismo hostil e o sexismo ambivalente. Embora possuam valências diferentes, ambos funcionam como complementares para a manutenção das crenças sexistas, resolvendo um conflito entre o desejo da dominância e a dependência afetiva.

Enquanto o sexismo hostil pune as mulheres na medida em que elas desafiam a dominância masculina, o sexismo benevolente tende a recompensá-las com atitudes pseudo-positivas, as quais, por sua vez, permitem que as mesmas se conformem com estereótipos e papéis que servem às necessidades dos homens. Assim, a maneira como estas duas dimensões do sexismo atuam cria uma tendência para que as mulheres se conformem com o “seu lugar” na sociedade (Glick, 2013).

Com efeito, o sexismo ambivalente apresenta três dimensões que se encontram interligadas, a saber: o paternalismo, a diferenciação de gênero e a heterossexualidade. Segundo Formiga, Gouveia e Santos (2002), o paternalismo refere-se a um relacionamento que se estabelece com a mulher, no qual o homem pode exercer o controle (paternalismo dominante) e concomitantemente dar afeto e proteção (paternalismo protetor), assim como na relação pai e filho. Já a diferenciação de gênero refere-se à percepção de que os homens são os únicos capazes de dirigir instituições sociais importantes ou ainda, que a mulher é vista como possuidora de traços positivos, sendo a mulher considerada um ser complementar ao homem. Com relação à heterossexualidade, Formiga, Gouveia e Santos (2002) afirmam que, se por um lado a mulher é dona de atrativos e de um poder sexual capaz de dominar um homem, por outro lado, elas carecem de um companheiro para serem felizes.

Nesse contexto, Glick e Fiske (1996) afirmam que a definição de sexismo hostil corresponde à definição de preconceito enquanto atitude negativa direcionada as mulheres. De outra maneira, o sexismo hostil seria uma expressão flagrante, aberta e explícita do preconceito contra as mulheres (Ferreira, 2004; Formiga, Gouveia, & Santos, 2002).

Já a outra dimensão do sexismo – a benevolente – seria um conjunto de atitudes percebidas como positivas, mas que alimentam uma visão estereotipada da mulher, na qual ela assume papéis atrelados ao mundo privado e são induzidas a reproduzir comportamentos classificados como pró-sociais. Embora indique sentimentos positivos, as atitudes benevolentes encontram-se fundamentadas em estereótipos tradicionais que reforçam a dominância masculina (Moya e Cols., 2001).

Segundo Ferreira (2004), o sexismo benevolente faz menção a atitudes que inicialmente parecem positivas e não preconceituosas com relação às mulheres, mas que evidenciam o sentido paternalista na medida em que as mesmas são descritas como pessoas frágeis, que precisam de atenção e proteção por parte dos homens.

Em um estudo realizado por Soto-Quevedo (2012), no qual buscou investigar a influência das dimensões do sexismo na atribuição de culpa das mulheres vítimas de violência doméstica, verificou-se que, na visão de um sexista hostil, uma boa mulher é aquela que se submete ao homem e que não tenta manipulá-lo por meio do seu poder de sedução ou encantos sexuais. Já para o sexista benevolente, a mulher deve ser casta, conter princípios de uma mulher tradicional.

Dessa maneira, o sexismo hostil e o benevolente impõem normas para o comportamento das mulheres que, mesmo que diferentes, sustentam uma visão paternalista e, em consequência, a posição de poder do grupo dominante. Enquanto o sexismo hostil reforça os estereótipos acerca da superioridade do homem, o sexismo benevolente reconhece a mulher

como importante, sendo necessário protegê-la e oferecer afeto (Moya, 2001; Soto-Quevedo, 2012).

Segundo Moya e Cols (2001), as duas dimensões do sexismo promovem a subordinação das mulheres na medida em que atuam como um sistema de recompensas e castigos para as mulheres. O sexismo benevolente é a face do preconceito que é expresso de forma velada, uma vez que os homens não querem a antipatia da mulher, pois isto, só causaria ressentimento e ainda uma reação por parte das mulheres.

O sexismo benevolente então mascara o preconceito de forma que enfraquece a resistência das mulheres ante a dominação masculina, uma vez que tanto os homens quanto as mulheres são menos propensos em perceber sua manifestação, justamente pelo seu caráter supostamente positivo. Segundo Swin e Hyers (2009), as mulheres preferem homens mais igualitários, que são percebidos como menos sexistas ou ainda que não são sexistas hostis. Dessa forma, os sexistas benevolentes são percebidos como mais agradáveis, muito embora, de acordo com os pressupostos da teoria, um sexista apresenta sempre as duas faces do sexismo: hostil e benevolente; sendo o contexto das relações intergrupais que definirá a forma de expressão a ser adotada.

Nesse sentido, considerando a ambivalência das atitudes relacionadas ao gênero e a dificuldade – até mesmo das mulheres – em perceber situações discriminatórias quando o sexismo benevolente é manifestado, Glick e Fiske (1996) desenvolveram o Inventário de Sexismo Ambivalente (ISA), uma escala para medir as duas dimensões do sexismo ambivalente. Os itens do ISA são construídos com base em três aspectos que permitem a manifestação das duas dimensões do sexismo: o paternalismo, a diferenciação de gênero e a heterossexualidade. Formado por 22 itens – 11 de sexismo hostil e 11 de sexismo benevolente – o inventário foi aplicado em 2250 indivíduos norte-americanos. Os resultados

indicaram que os escores do ISA apontam para a presença de atitudes ambivalentes direcionadas às mulheres. Mais especificamente, a escala de sexismo hostil apresentou uma relação com as atitudes e estereótipos negativos sobre as mulheres e, em contraponto, a escala de sexismo benevolente obteve uma relação com as atitudes e os estereótipos positivos direcionados às mulheres, mas apenas para os homens que não eram estudantes.

Formiga, Gouveia e Santos (2002) foram os primeiros a utilizarem o ISA no Brasil. Os autores aplicaram o inventário em 200 estudantes de psicologia do estado da Paraíba com idade entre 20 e 56 anos. De acordo com os resultados obtidos, as mulheres apresentaram uma média maior de sexismo benévolo, enquanto os homens apresentaram uma média maior de sexismo hostil. Ao comparar a média das duas dimensões do sexismo, Formiga, Gouveia e Santos (2002) encontraram que o sexismo benévolo se sobressai entre as mulheres, entretanto, para os homens, a média de sexismo hostil equivale a média de sexismo benevolente.

Posteriormente, Formiga (2011) realizou um estudo com 915 indivíduos dos estados de Tocantins e Paraíba, nos quais foram aplicados o ISA. Os resultados encontraram indicadores psicométricos consistentes com a bidimensionalidade do sexismo ambivalente. De acordo com o autor, o inventário também mensura os aspectos temporais e geopolíticos do preconceito frente às mulheres.

Na Espanha, Garaigordobil e Aliri (2013) realizaram um estudo cujo objetivo foi realizar uma padronização do ISA. O inventário foi aplicado em 5313 indivíduos do país basco. Os resultados indicaram que as mulheres possuem menos sexismo hostil e benevolente do que os homens, havendo diferenças significativas em todas as idades (14-70 anos) com relação ao sexismo hostil. Já o benevolente, os dados indicaram que não há diferenças de gênero dos 34 aos 38 anos e dos 54 aos 70 anos. De forma geral, foi observado que o sexismo aumenta com a idade, mas não de forma linear.

Diante dos estudos apresentados, observamos que as diferenças culturais têm impacto na objetivação e expressão do sexismo, uma vez que o estudo brasileiro (Formiga, Gouveia, & Santos, 2002) aponta que as mulheres apresentaram mais sexismo benevolente que os homens, enquanto que, no estudo realizado na Espanha (Garaigordobil & Aliri, 2013), as mulheres obtiveram escores menores de sexismo hostil e benevolente. Nesse sentido, Moya e Cols (2001) ressaltam que a combinação entre as duas dimensões do sexismo advém de fatores culturais e biológicos, como a idade e o gênero. Tais fatores contribuem, de certo modo, para a expressão do sexismo hostil e benevolente.

Dessa forma, ao analisar a validação transcultural do conceito de sexismo ambivalente, Moya e Cols (2001) verificaram que fatores como o baixo nível de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do país, os baixos níveis de feminilidade (o autoconceito de homens e mulheres), maior coletivismo, maior desigualdade social e maior adesão aos valores da disciplina, religiosidade e obediência estão relacionados com níveis mais elevados de sexismo hostil e benevolente.

De fato, pressupõe-se que as crenças benevolentes são usadas não só para manter o *status quo* do grupo dominante, mas também, para justificar muitos dos seus comportamentos relativos às mulheres. Swin e Hiers (2009) afirmam que tanto os sexistas benevolentes quanto os hostis tendem a culpar mais a mulher (vítima) do que o homem por atos de estupro, tendo em vista que o estupro seria uma forma de expressão da dominação masculina.

O sexismo benevolente então é uma ferramenta utilizada pelo grupo dominante para justificar comportamentos que essencialmente são vistos como inadequados ou ainda condenado pela sociedade como a agressão contra as mulheres, o assédio sexual, o estupro e a rotulação dos comportamentos concernentes aos papéis de gêneros. Tais comportamentos, somados aos estereótipos com relação às mulheres, têm sobrevivido e ainda são sustentados

por gerações, uma vez que o sexismo geralmente é manifestado de forma implícita e/ou automática (Swin e Hiers, 2009).

Dessa forma, o sexismo tem sobrevivido à dimensão espaço-temporal ao assumir novas formas de expressão. Contudo, visto que os valores patriarcais ainda estão presentes nas relações sociais, ou seja, que indivíduos ainda carregam certos valores acerca do gênero, a manutenção do sexismo ocorre nas próprias relações sociais, principalmente nas relações primárias – aquelas que acontecem no âmbito familiar. Tal fato que culmina na assimilação dos preceitos patriarcais e na reprodução de comportamentos diferenciados com seus pares desde a infância.

1.2. Implicações do Sexismo na dinâmica das relações sociais durante a infância

Durante muitos anos, as mulheres assumiram e ainda assumem o papel de donas de casa, boas mães e esposas, conforme afirmam Wood e Eagly (2010). Mas, ao reagirem ao paternalismo, as mulheres passaram a conquistar cargos no espaço público, e hoje conseguem conciliar o papel de mãe, dona de casa e trabalhadora (Melo, 2010)

No entanto, mesmo com as mudanças e conquistas alcançadas pelas mulheres, as novas formas de expressões do sexismo têm permitido a sustentação e reprodução de crenças sexistas seja no ambiente de trabalho, seja em casa e nas ruas ou em campanhas publicitárias (Swin & Hiers, 2009). Tais crenças, muitas vezes, são interiorizadas pelas próprias mulheres, que as expressam automaticamente. Segundo Lima e Vala (2004), o processo de ativação dos estereótipos é automático e, em consequência, muito difícil de ser controlado.

Somado a mera presença de uma característica ou objeto desencadeador do estereótipo, o fato de existirem crenças benevolentes permitem que as mulheres se conformem

com o contexto paternalista e com as formas de estereotipia implícitas, tendo em vista o caráter ‘positivo’ de tais crenças (Glick & Fiske, 1996; Lima & Vala, 2004).

Nesse sentido, a família é a chave para que estas crenças tenham sobrevivido durante anos, mesmo com as mudanças legislativas e no ambiente de trabalho. Haja vista que a família é a rede primária de socialização das pessoas, é nela que a criança começa a desenvolver suas primeiras habilidades e a aprender os valores de sua cultura (Swin & Hiers, 2009).

Logo, pode-se afirmar que é no ambiente familiar que a geração futura aprende quais são os valores, normas e comportamentos que devem ser adotados ou evitados pela sociedade. E, embora o sexismo seja condenado, ele é sustentado de forma implícita pelas pessoas, uma vez que os pais, muitas vezes, perpassam tais valores e crenças para as crianças (Louro, 2008; Melo, 2010).

Dessa forma, é durante a primeira infância que as pessoas começam a internalizar valores e formar suas percepções acerca do feminino e do masculino (Louro, 2008). Tais percepções permitem que o indivíduo construa a sua identidade de gênero e ainda interfira na emissão de comportamentos estereotipados.

Neste contexto, os estereótipos servem para justificar a distribuição de poder entre homens e mulheres, e manter o *status quo* do grupo dominante. Em geral, as culturas sustentam a ideia de que os homens e as mulheres tendem a se especializar em comportamentos diferentes. Segundo Wood e Eagly (2010), as crianças vão se aperfeiçoando acerca dos pensamentos sobre os sexos, associam objetos concretos e atividades a cada sexo, depois associam diferentes qualidades a cada sexo – as meninas são dóceis e os meninos brutos – e, na terceira infância, já começam a emergir os estereótipos.

França e Monteiro (2004) observaram que as crianças menores de 7 anos já expressam de forma explícita preconceitos e valores adquiridos por elas até então. Por outro lado, Finco (2003), ao realizar uma revisão teórica acerca da interação de crianças com seus pares, afirma que as crianças procuravam estabelecer suas relações para vivenciar momentos agradáveis, independente de ser menino ou menina. Suas brincadeiras se desenvolviam de forma espontânea, meninos participavam de brincadeiras estereotipicamente femininas e vice-versa.

Tendo em vista que as crianças até certa faixa etária ainda não internalizaram as normas do que seria politicamente correto, as mesmas possuem uma dinâmica sexista diferente da forma como os adultos disseminam os valores culturais acerca do gênero. Segundo Finco (2003, p. 95), “a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança”.

Embora Finco (2003) afirme isso, em estudos como o de Lewis (2013) e o de Kude, Knuppe e Plentz (2004), foram observados que as crianças já sabem discriminar seus pares em função do sexo ou ainda que buscam brincar com pares do mesmo sexo. Contudo, poucos são os estudos que mensuram a expressão do sexismo em crianças, daí a falta de dados contundentes e de um consenso acerca da idade em que a criança começa a reproduzir e manifestar comportamentos e valores sexistas.

Assim, o conhecimento acerca da categoria gênero é apreendido desde cedo. É no processo de socialização que conhecimentos acerca de gênero são passados para as crianças principalmente pelos pais – a sua rede de socialização primária – e, por vezes, reproduzidos pelas mesmas posteriormente em outros ambientes.

CAPÍTULO 2

ESTILOS PARENTAL E SOCIALIZAÇÃO DE G NA INFÂNCIA

O desenvolvimento social da criança é um processo vital visto que os seres humanos são seres sociais por essência, mas que buscam também a sua individuação. Na medida em que se inserem em redes sociais, a fim de melhorar suas habilidades em estabelecer conexões, também procuram se diferenciar dos outros (Damon, 2006). Trata-se de um aparente paradoxo entre as duas funções do desenvolvimento social, a socialização e a individuação.

A individuação remete à necessidade de dar sentido ao próprio eu, ou seja, de estabelecer um lugar para si mesmo dentro da ordem social. Já a socialização é aqui entendida como uma função do desenvolvimento social da criança, que inclui tendências para estabelecer e manter as relações com os outros na intenção de ser aceita pela sociedade, bem como para regular seus comportamentos de acordo com os valores e as normas da própria sociedade (Damon, 2006).

Essas duas funções se inter cruzam durante o desenvolvimento social, uma vez que para estabelecer sua individualidade é primordial um tipo diferente de atividade – desde que esta se encaixe dentro das normas predominantes. Dessa forma, definir suas diferenças com relação aos outros e, ao mesmo tempo, demarcar sua posição na sociedade são aspectos do desenvolvimento social que colocam o indivíduo numa posição contraditória pois, para ser socialmente aceito pela sociedade, por vezes, requer colocar em segundo plano suas motivações e hábitos em prol das expectativas dos outros (Damon, 2006).

Grusec e Hastings (2008) afirmam que a socialização é um processo contínuo no qual uma variedade de indivíduos – pais, irmãos, professores, pares, mídia – apresentam uma coparticipação neste processo de socialização da criança. Contudo, a individuação é percebida

enquanto um efeito da perda do poder persuasivo que instituições como a família continham, vez que as pessoas já não sofrem mais tantas limitações por instituições da época¹. Logo, a individualidade, na medida em que as pessoas precisam de outras para construir o seu próprio curso de vida, está atrelada à socialização, a qual, por sua vez, pode ser percebida como ações de um indivíduo – estes agora com mais autonomia (Arnett, 2008).

Numa outra abordagem, Dubar (2005) traz a definição de socialização como decorrente de uma relação recíproca entre estruturas mentais e estruturas sociais, de modo que, há uma correspondência em cada estágio do desenvolvimento entre as operações lógicas e a construção da moral. Trata-se de um processo no qual estão em jogo a educação moral da criança, uma vez que a criança – por meio da assimilação e acomodação – insere novas regras, estas geralmente fundamentadas nos modelos culturais precedentes (Dubar, 2005).

São diversas as definições atribuídas à individualidade e à socialização, pois, conforme Nunes (2003), trata-se de um tema multidisciplinar que envolve questões de natureza econômica, social, cultural e psicológica. Nesse sentido, estudar cada um destes aspectos, por vezes, requer abordagens específicas.

Embora as definições acima dadas tenham enfoques diferentes, aspectos comuns puderam ser observados. O desenvolvimento social exige proeminentemente o contato com o outro, ou seja, as relações sociais são a base para que ocorram os processos de socialização e individuação, uma vez que a aprendizagem ocorre na relação com o outro. Dessa forma, as regras da socialização, para serem aprendidas, requerem a interferência de outros indivíduos,

¹ Na primeira metade do século XX, instituições morais, como as religiosas, fomentavam um modelo de família tradicional. As relações sociais eram carregadas de preceitos morais – como o culto a virgindade das mulheres solteiras e a vida dedicada ao trabalho de casa e ao cuidado dos filhos das mulheres casadas, entre outros. Aqueles que fugissem desse tradicionalismo eram condenados e mal vistos. Contudo, com a industrialização, as famílias passaram por um processo de modernização que rompe, em parte, com o tradicionalismo moral até então vigente. Destaca-se as mudanças nas relações de gênero no ambiente familiar, tendo em vista as medidas para controle da natalidade, a feminização do mercado de trabalho e, em consequência, as alterações no *status quo* da mulher moderna (Arnett, 2008; Nunes, 2003).

enquanto que, para poder perceber a sua individualidade, a pessoa necessita conhecer outras pessoas a fim de discernir entre o eu e o outro (Damon, 2006; Dubar, 2005; Grusec & Hastings, 2008).

Também há uma concordância entre as abordagens acima descritas no que tange ao entendimento da família como ambiente no qual estão imersos os principais agentes socializadores: os pais. De acordo com Arnett (2006), é evidente a participação dos pais não só na aquisição de padrões culturais, atitudes e valores, mas também no desenvolvimento de habilidades como o desempenho de papéis, resolução de conflitos e a forma como os filhos percebem os relacionamentos.

Segundo Nunes (2003), a família é a base de sustentação da ordem social na sociedade, tendo como funções a formação da personalidade da criança e a sua socialização primária. A unidade familiar faz alusão ao lugar onde as crianças começam a construir sua identidade, visto que a família “impõe como tarefa descobrir como suas estruturas incorporam as hierarquias de classe, raça, gênero e idade” (Nunes, 2003, p. 42-43).

Com efeito, a família é o primeiro ambiente no qual a criança tem contato, interagindo e participando das dinâmicas sociais ativamente. É neste microsistema que tem início o processo de socialização da criança, uma vez que a insere em uma estrutura social e fornece o primeiro contato com os determinantes culturais. Inicialmente, as relações neste contexto ocorrem de forma diádica, como a relação entre a mãe e a criança. Estes primeiros anos de convivências são imprescindíveis para que as crianças consigam alcançar seus objetivos durante o processo de socialização (Cecconello, Antoni, & Koller, 2003; Coltrane, 2006).

Segundo Damon (2006), os padrões de comportamentos são considerados reguladores, vez que são utilizados como protótipos pelos pais na condução da criança a uma socialização pró-social. Nascer em uma família específica é determinante na socialização das crianças,

pois aquela fornece um conjunto de experiências como a forma de falar, de quem gosta, o que come, como se veste, as oportunidades dadas, entre outros (Coltrane, 2006).

Contudo, passar uma boa parte do tempo com as crianças para assegurar o aprendizado de tais comportamentos, bem como o entendimento e a adoção das mensagens que lhes foram passadas são essenciais para desenvolver a capacidade das crianças não apenas em estabelecer relações, mas também em mantê-las (Damon, 2006).

Sob a ótica da teoria dos Modelos Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1994) as interações no ambiente familiar, por ser um contexto localizado na zona dos processos proximais de desenvolvimento da criança, são consideradas parte de um microsistema. O microsistema pode ser definido como padrões de papéis sociais, atividades e relações interpessoais experienciadas em contextos de relações face-a-face que possuem características simbólicas, físicas e sociais particulares.

Segundo Ceconello, Antoni e Koller (2003), o microsistema familiar é uma fonte de segurança, afeto e proteção para a criança, é nele que a criança desempenha papéis, realiza atividades a fim de desenvolver um sentimento de segurança e bem-estar. Para tanto, deve-se levar em conta a estrutura e o conteúdo do microsistema. Ou seja, quando criada uma conjuntura com propriedades específicas no que diz respeito a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto, proporcionando um ambiente saudável para a criança, esta tem uma tendência maior em desenvolver um sentimento de autonomia e autoconfiança (Bronfenbrenner, 1993; Ceconello, Antoni, & Koller, 2003).

Por outro lado, a falta de uma estrutura familiar ou de ambiente saudável para o desenvolvimento social da criança pode ocasionar efeitos a curto prazo como a manifestação de comportamentos socialmente inadequados. A longo prazo, a criança pode não ter uma estabilidade emocional para lidar com situações que exigem uma maturidade da parte dela ou

ainda apresentar dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, tais contextos podem fomentar ou inibir comportamentos a depender do cenário familiar em que a criança se insere (Bronfenbrenner, 1994).

Nessa perspectiva, Santos (2013) realizou uma pesquisa em Coimbra, com pais de crianças em idade pré-escolar (de 3 a 6 anos de idade), e observou que era mais frequente o uso de estratégias “disfuncionais” – estratégias que não favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais e a internalização de padrões e normas sociais, fato que acarreta na falta de compreensão das consequências de suas ações e no desenvolvimento emocional instável por exemplo – por pais com nível socioeconômico baixo do que pais com elevadas condições socioeconômicas. A fim de analisar os efeitos do uso de práticas educativas negativas, Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2005), encontraram que as crianças com nível socioeconômico mais baixo têm maior dificuldade de falar com pais e mães. Além disso, os mesmos autores afirmam que os problemas de aprendizagem e o insucesso escolar são mais frequentes em educandos advindos de meios socioeconômicos desfavorecidos.

Contudo, apesar dos inúmeros fatores que interferem na socialização da criança – como a idade, os estilos parentais, o status socioeconômico, dentre outros – e que devem ser considerados ao abordar as repercussões deste processo, Bronfenbrenner (1994) afirma que os processos proximais² podem minar os efeitos na medida em que os pais – principalmente as mães – interagem com as crianças e, em consequência, proporcionam um bom tratamento materno a elas.

² Os processos proximais são relacionamentos regulares e duráveis que os indivíduos mantem com o ambiente imediato à exemplo as interações pais/filhos. A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais afetam o desenvolvimento pessoal. Sob a ótica de Bronfenbrenner (1994) as relações devem se manter de forma regular e por longos períodos para que o desenvolvimento humano ocorra de modo eficaz, ou seja, para que o indivíduo adquira a capacidade de dar sentido ao mundo, entender o lugar que ocupa neste mundo e, na medida em que ocupa este lugar, possa transformá-lo.

A família então se configura como objeto de análise para compreender o processo de socialização primária dos indivíduos, no sentido de que remete a um espaço onde a criança nasce, forma e transforma sua personalidade. Segundo Nunes (2003), a família – principalmente os pais – transmite às crianças seus valores e normas, permitindo que elas criem uma memória acerca de sua origem, sua personalidade e suas expectativas. Entretanto, ressalta-se que a socialização primária na família apresenta uma dupla direção na medida em que as crianças também influenciam na reação ou comportamento dos pais (Arnett, 2008).

Dessa forma, a socialização é um processo ativo e interativo no qual a criança internaliza não apenas noções de justiça e regras de cooperação, mas também valores e costumes da sociedade na qual está inserida (Dubar, 2005). É na socialização que a criança constrói sua identidade de gênero, visto que “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p.18). Logo, a repercussão dos valores e normas acerca do gênero – em parte – está atrelada à aprendizagem no ambiente familiar e, conseqüentemente, aos pais enquanto principais agentes socializadores.

2.1. Socialização do gênero e sexismo na infância

No processo de socialização, as crianças aprendem aos poucos como conviver no ambiente em que está inserida. É através do contato com o outro, que a criança apreende as normas predominantes na sociedade e, mais especificamente, no seu grupo social. Não se trata apenas de desenvolver habilidades, mas também aprender significados e internalizá-los (França, 2006).

Como explicitado anteriormente, a socialização é um processo contínuo e complexo que reflete os valores da sociedade e remete às interações sociais nas quais a criança aprende regras, crenças, modos de comportamentos e hábitos socialmente aceitos por seu grupo social (França, 2006). Sob pressão social, a criança tende a se conformar com o que é

compartilhado pelo grupo, de modo que, socializar-se significa manter uma hierarquia de poderes a partir da internalização do que é predominante na sociedade (Coltrane, 2006).

Enquanto base da sociedade e detentora de determinantes culturais, a família tende a propagar valores e hábitos às crianças e, por conseguinte, manter a assimetria nas relações de gênero. Segundo Leaper e Friedman (2008), as relações intergênero e os costumes dentro de casa permitem que as crianças, através da observação, reproduzam comportamentos e internalizem crenças consoantes ao que é vivido no ambiente familiar.

Nesse sentido, Nunes (2003) afirma que mesmo com as mudanças nas relações de gênero – da década de 1970 até os dias atuais – há diferenciações entre homem e mulher nas relações familiares. Tal fato faz alusão aos valores atrelados a uma visão naturalizante do sexo e, em consequência, a uma supervalorização do masculino, aspectos que ainda persistem nas relações sociais.

Dessa forma, as crianças provavelmente irão construir sua identidade com base nas práticas e valores perpetrados pelos pais; uma vez que estes, enquanto principais socializadores dentro da família, por estarem imersos numa cultura que fomenta valores patriarcais, poderão transmitir informações enviesadas às crianças sobre o seu grupo de pertença (Coltrane, 2006; França, 2006). Gradualmente, as crianças internalizam as crenças e valores da sociedade dominante a partir da interação com seus pais (Costa & Antoniazzi, 1999).

Nesse sentido, as crianças tendem a adotar princípios, valores e reações semelhantes ao dos pais visto que, principalmente nos primeiros anos de vida, a aprendizagem da criança ocorre através da imitação dos pais e/ou das pessoas que pertencem à sua família. Segundo Costa e Antoniazzi (1999), o processo de formação da identidade de gênero determina interesses, atitudes e comportamentos que acompanharão as crianças ao longo da vida. Tal

identidade vai influenciar no modo de ser, pensar e agir do indivíduo, sendo um elemento chave no desenvolvimento do seu eu, uma vez que “se constitui no conjunto de crenças, atitudes e estereótipos do indivíduo acerca de gênero” (Costa & Antoniazzi, 1999, p. 67) os quais, por sua vez, tem origem em antecedentes biológicos, psicológicos e sociais.

Dessa forma, a socialização de gênero tem início já nos primeiros anos de vida, quando a criança começa a formar suas ideias sobre gênero e a selecionar suas atividades de acordo com o que foi apreendido até então. Segundo Leaper e Friedman (2008), a identidade, as crenças e as motivações referentes ao gênero são informados e transformados por agentes socializadores como a escola, amigos, mídia e, principalmente, família. Tais aspectos acabam influenciando nas oportunidades experienciadas pela criança.

Antes mesmo do nascimento, os pais já estereotipizam os filhos assim que descobrem o seu sexo. A partir desse momento, passam a criar uma expectativa acerca da criança e do seu futuro, que os leva a conduzirem o processo de socialização de forma enviesada, muito frequentemente, colaborando com a perpetuação das desigualdades nas relações de gênero (Costa & Antoniazzi, 1999).

Leaper e Friedman (2008) relatam que os pais – juntamente com outros microssistemas – influenciam na socialização das crianças em diversos aspectos, desde a escolha dos brinquedos e dos esportes que seus filhos devem praticar às práticas educativas usadas pelos pais. Segundo Coltrane (2006), as expectativas dos pais, a configuração do ambiente familiar, o tratamento diferenciado para meninos e meninas e a forma como são encaminhados para reproduzir comportamentos estereotipados são preditores do desenvolvimento de esquemas de gênero.

Em sua pesquisa, Costa e Antoniazzi (1999) constataram que os pais influenciam de maneira indireta e sutil no comportamento das crianças, uma vez que suas práticas

educacionais se encontram fundamentadas em suas crenças sobre o papel de gênero. Tais práticas permitem que os pais criem expectativas acerca do comportamento e características de personalidade dos filhos, fato que também influencia as ações e atitudes dos próprios filhos frente a eles.

De acordo com Leaper e Friedman (2008), a criança, no primeiro ano de vida, é capaz de perceber diferenças nas atribuições físicas relacionadas ao gênero – como a face. Aos dois anos de idade, já é capaz de compreender indicações verbais sobre o que é ser menina ou menino, usando o conhecimento sobre gênero para rotular outras pessoas. Por volta dos três anos, apresenta certa consciência de a qual categoria de gênero ela pertence. E no período entre três e seis anos de idade, o conceito que ela possui sobre si mesma e sobre as outras pessoas torna-se estável e consistente. Assim, por volta dos seis anos de idade as crianças já estereotipizam as pessoas considerando características abstratas, tais como os papéis sociais e atributos psicológicos. Na média infância e na adolescência, as crianças mostram mais flexibilidade concernente às suas atitudes de gênero. E com 10 anos de idade, tem consciência da discriminação de gênero.

A socialização de gênero então se inicia cedo, no decorrer do tempo, as crianças aprendem sobre as expectativas, os comportamentos e valores associados ao seu gênero. Segundo Lewis (2013), a partir do momento em que as crianças adquirem um sentido da sua própria identidade de gênero (ou seja, se tornam conscientes de ser uma menina ou um menino), elas prestam mais atenção às informações relacionadas ao gênero, especialmente aos modelos do próprio gênero.

De acordo com a abordagem cognitivo-motivacional, na medida em que a criança adquire capacidade simbólica, ela começa a internalizar as noções culturais sobre gênero – representações e esquemas de gênero. Esta abordagem enfatiza o papel ativo das crianças no

processo de socialização e no desenvolvimento do gênero, uma vez que, a partir da observação e das interações sociais, meninos e meninas fazem inferências acerca dos significados e consequências de comportamentos de gênero (Leaper & Friedman, 2008).

A partir de um estudo realizado em instituições de educação infantil de Porto Alegre, com crianças de 3 anos, Kude, Knuppe e Plentz (2004) observaram que as mesmas já compreendem a constância de gênero, buscando regras sobre os comportamentos socialmente aceitos ao seu gênero. Conforme Lewis (2013), durante a primeira infância as crianças procuram brincar com pares que possuem interesses semelhantes ou ainda que elas acreditam partilharem dos mesmos interesses, fato que dificulta a socialização entre pares de gênero diferente.

Retomando a pesquisa de Kude, Knuppe e Plentz (2004), tais autores constataram que muitas das características adquiridas pelas crianças, referentes à sua identidade de gênero, foram impostas pelos adultos e pela sociedade. Os resultados obtidos mostraram que “as crianças tendem a se segregar por sexo, vez que os papéis de gênero e os estereótipos de papéis sexuais são reforçados em suas vivências diárias na escola e no lar” (p. 225).

Dessa forma, a identidade de gênero, quando formada e estabilizada, reflete uma tendência das crianças em preferir pares do mesmo sexo e, inversamente, evitar estabelecer relações com crianças do outro sexo. As interações sociais então são percebidas como um contexto de aprendizagem da cultura pois, é por meio delas que as crianças adquirem um autoconceito de gênero e, por conseguinte, formam uma identidade social enquanto membro de um grupo particular de gênero, fato que conduz a um olhar estereotipado (Leaper & Friedman, 2008).

Consoante a isso, Lewis (2013) vai afirmar que as crianças precisam interagir com pares de gênero diferente e, a depender da forma como ocorre o processo de socialização, a

criança pode reproduzir comportamentos e crenças estereotipados. Caso não experiencie situações nas quais haja uma interação entre os gêneros, é provável que a criança desenvolva limitações no que se refere a sua capacidade de interação ou de se relacionar satisfatoriamente com pares de sexo distinto.

A depender dos valores e princípios que os pais assumem, as condutas da criança tendem a ser diferentes em virtude do tipo de relação que possuem com os pais, da relação entre os próprios pais e dos costumes e práticas dentro de casa. É nesse sentido que Martínez, Garcia, Camino e Camino (2010) afirmam que as práticas parentais se relacionam com o contexto da conduta ajustada ou desajustada do filho.

Dessa forma, a socialização – por ser um processo social no qual a criança adquire e desenvolve valores, normas, costumes, atitudes, papéis e habilidades – e o ambiente familiar enquanto mediador primordial desse processo, são conceitos fundamentais que permitem esclarecer questões como a formação de uma identidade de gênero e a reprodução de comportamentos e atitudes estereotipadas, onde a representação das mulheres está associada à manutenção e cuidado da casa e da família (Borsa, 2007; Lewis, 2013).

A aquisição de comportamentos e de crenças estereotipadas, percebidas principalmente através do desempenho de papéis de gênero na sociedade, tanto na rede familiar como em outras redes sociais, aparece enquanto resultado de um processo de desenvolvimento psicossocial, onde o microsistema familiar é um dos maiores responsáveis pela formação de identidade de gênero (Costa & Antoniazzi, 1999).

Ressaltamos que, a internalização de estereótipos e, por conseguinte, a construção de uma identidade de gênero são processos constituídos não apenas pelo que os pais dizem ou recomendam às crianças, mas também pelas observações das crianças às práticas no

cotidiano. As relações estão embasadas numa cultura patriarcal que, quando assimiladas e objetivadas pelas crianças, resultam numa reprodução de papéis sexuais (Ribeiro, 2009).

Em suma, a socialização parental aparece como um processo no qual as crianças aprendem – através da observação, imitação e assimilação – a sobreviver e manter-se na sociedade. Dentre os diversos fatores que intervêm na socialização, a cultura possui forte influência no desenvolvimento da criança, uma vez que os valores e as normas culturais tendem a ser perpassados às gerações mais novas através da própria interação social (Costa & Antoniazzi, 1999).

Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006) realizaram entrevistas, com 21 mulheres, no intuito de investigar a transmissão intergeracional dos estilos parentais. Seus dados indicaram que em 91,7% dos casos foi percebido a transmissão intergeracional dos modelos de socialização, ou seja, aspectos como os valores culturais, passados de geração para geração, acabam norteando a forma como os pais criam os seus filhos.

Diante disso, entende-se que a socialização parental tende a assumir um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da identidade sexual na infância. Os papéis e a expressão de comportamentos sexistas pelas crianças são, em grande medida, consequências da construção de esquemas de gênero durante a socialização parental (Costa & Antoniazzi, 1999).

Nesse processo de socialização, os pais são percebidos como protótipos dos papéis desempenhados, enquanto homem e mulher, nas interações sociais, ou seja, eles são os principais socializadores no que diz respeito à transmissão de normas culturais relacionadas ao gênero às crianças. Assim, dentre os diversos fatores que estão atrelados à socialização de gênero, acima supracitados, os estilos parentais influenciam na expressão do preconceito de

gênero das crianças; uma vez que os próprios pais, muitas vezes, reproduzem práticas educativas diferenciadoras a depender do sexo da criança (Leaper & Friedman, 2008).

2.2. Práticas Educativas e Estilos Parentais

Como vimos, o processo de socialização remete ao fato de que o ser humano é eminentemente social, vivendo no seio de um grupo que impõe restrições e padrões de vida desejáveis através das pressões sociais. Enquanto ambiente primário, a família é percebida como microsistema mais importante para o desenvolvimento social da criança, uma vez que a criança começa a formar suas primeiras percepções e a aprender os valores, crenças e comportamentos socialmente aceitos a partir do momento em que nasce, ou seja, que emerge na sociedade (Laible & Thompson, 2008).

Segundo Darling e Steinberg (1993), muitas questões permanecem abertas no que diz respeito ao processo de socialização. A questão que gira em torno desta temática é: como explicar a variabilidade nos resultados do processo de desenvolvimento? Se por um lado temos processos culturais operando, do outro, temos a participação dos pais para ajudar as crianças a atingir seus diferentes objetivos.

Embora sejam vários os fatores que interferem neste processo, a socialização parental é determinante na medida em que os efeitos das interações sociais na família se estendem até a fase adulta (Arnett, 2008). De acordo com Martins (2010), ambientes familiares, com conflitos parentais, podem ter repercussões negativas não só durante a infância e adolescência, mas também na fase adulta para o indivíduo. Depressão (ou outros problemas de saúde mental), dificuldades de relacionamentos e de afetos são alguns efeitos de um clima emocional negativo no ambiente familiar (Arnett, 2008; Martins, 2010).

Considerando a importância dos pais na formação dos filhos, as práticas educativas e, por conseguinte, os estilos parentais adotados são aspectos importantes não só na formação da personalidade da criança, mas também no processo de adaptação ao contexto onde está inserida. Segundo Grusec e Davidov (2008), aspectos como configuração familiar, idade das crianças, nível socioeconômico da família, as práticas educativas usadas pelos pais e, por conseguinte, os estilos parentais interferem na socialização das crianças com seus pares.

Diante das estratégias utilizadas pelos pais para direcionar os comportamentos das crianças, para que estas posteriormente possam desempenhar o seu papel na sociedade, ressalta-se a necessidade de diferenciar os conceitos ‘práticas educativas’ e ‘estilos parentais’ (Alvarenga & Piccinini, 2001).

As práticas educativas podem ser definidas como estratégias cujo objetivo é inibir os comportamentos desajustados socialmente e reforçar a repetição de comportamentos desejáveis pelo grupo social, onde está imersa a criança. Segundo Darling e Steinberg (1993), enquanto mecanismos usados pelos pais para que as crianças alcancem os objetivos da socialização, o efeito das práticas parentais deve estar diretamente relacionado com o desenvolvimento de comportamentos e de características específicas na criança.

São diversas as combinações de práticas educativas que os pais podem utilizar para que possam guiar as crianças de modo a garantir sua autonomia, independência e responsabilidade. Essas práticas podem ser divididas em dois grandes grupos, indutivas e coercitivas (Alvarenga & Piccinini, 2001).

As indutivas (ou não coercitivas) estão fundamentadas no uso de explicações para chamar a atenção da criança acerca das consequências de suas ações, ou seja, são explicadas às crianças as implicações do seu comportamento para outras pessoas ou, até mesmo, para o ambiente. São exemplos de práticas indutivas: demonstrações de desapontamento, orgulho ou

afeto contingentes às situações por parte dos pais. Tais práticas estão associadas positivamente ao desenvolvimento moral e a competência social da criança (Costa, Texeira, & Gomes, 2000; Maccoby & Martin, 1983).

Já as práticas coercitivas estão relacionadas ao uso da força ou ainda a aplicação de proibições cujos motivos não são explicados à criança. Segundo Ceconello, Antoni e Koller (2003), as práticas coercitivas são utilizadas de modo a reafirmar a autoridade dos pais, estando fortemente associadas ao abuso de poder dos pais sobre os filhos. A punição física, o grito, a privação de afeto e o uso de ameaças são consideradas práticas coercitivas. Estas práticas, por vezes, não permitem que a criança internalize as normas e padrões sociais. (Alvarenga & Piccinini, 2001; Maccoby & Martin, 1983).

Com efeito, as crianças, cujos pais recorrem a práticas coercitivas, possuem uma maior tendência em apresentar problemas de comportamento, uma vez que, nestes casos, as crianças dependerão frequentemente de intervenções externas para controlar seu comportamento visto que não adquiriram a capacidade de compreender as consequências das suas ações (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Os estilos parentais, por sua vez, são padrões de características da interação entre os pais e seus filhos em situações diversas e que acabam repercutindo no clima emocional das relações. Segundo Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais podem ser definidos como um conjunto de atitudes direcionadas e comunicadas às crianças que propiciam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos.

A apropriação de tais estilos pode diferir ao longo da vida a depender, por exemplo, da idade da criança, uma vez que a adoção de padrões de interação está intrinsicamente relacionada com variáveis contextuais, as quais se transformam constantemente e, em consequência, alteram as reações dos pais ao ambiente social (Darling & Steinberg, 1993).

Nesse sentido, França (2006) afirma que a forma como os pais reagem em determinadas situações, a sua postura diante da criança, acarreta diferentes consequências não só no desenvolvimento cognitivo e social das mesmas, como também na própria relação delas com seus pais.

Contudo, ressalta-se que os estilos parentais estão imersos dentro do microsistema familiar, o qual está organizado de acordo com os sistemas de crenças dos pais. Dessa maneira, a assimilação de um determinado estilo parental está atrelada aos valores e crenças que os pais possuem acerca dos seus papéis enquanto cuidadores. Conhecer tais aspectos permite compreender a adoção de padrões específicos de afetos, práticas e valores em determinados contextos (Darling & Steinberg, 1993).

Os estilos parentais são constructos que vão além das práticas educativas, uma vez que remetem a padrões de práticas utilizados pelos pais em determinadas situações. Segundo Weber e Cols. (2004), nos estilos parentais, estão inclusas as práticas parentais e também outros aspectos característicos da relação pais-filhos – mudança de humor, linguagem corporal, tom de voz e descuido.

Neste contexto, Baumrind (1966) foi um dos primeiros teóricos a examinar os padrões referentes às variáveis de “controle” e “boa vontade” parental nas interações dos pais com os filhos, classificando-as em função das propriedades. O controle é entendido como rigorosidade na educação dos filhos, punições consistentes e o uso de explicações para esclarecer às crianças as consequências dos seus comportamentos ou ainda os motivos dos castigos que lhes foram impostos. Já a boa vontade remete a disponibilidade dos pais em socializar seus filhos e integrá-los dentro da família e na sociedade (Darling & Steinberg, 1983)

Baseando-se nas variáveis de controle parental, Baumrind (1966) propõe três dimensões de estilos parentais: o permissivo, o autoritário e o democrático (chamado pelo autor de estilo autoritativo). Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) trazem uma reinterpretação dos protótipos de Baumrind.

O modelo teórico proposto por Maccoby e Martin (1983) então discrimina os estilos parentais em função da responsividade e exigência dos pais. A responsividade está atrelada à boa dinâmica do comportamento entre pais e filhos e à capacidade dos pais de responderem às necessidades dos seus filhos, compreendendo e dando-lhes apoio emocional por exemplo. Já a exigência remete à imposição de regras e de castigos e ao controle do comportamento da criança (Maccoby & Martin, 1983; Soares, 2012).

Neste modelo, os estilos parentais são reflexos de dois processos subjacentes: o número e o tipo de demanda realizada pelos pais; e a contingência do reforço parental. Dessa forma, os pais que possuem o *estilo democrático* são descritos com alto nível tanto de responsividade quanto de exigência; os pais com *estilo autoritário* possuem um nível alto de exigências e baixo nível de responsividade; os pais que tem um *estilo permissivo* são percebidos com um baixo nível de exigência e alto nível de responsividade; já os pais que apresentam baixo nível de exigência e de responsividade são apresentados como pais com *estilo negligente* (Maccoby & Martin, 1983; Soares, 2012).

Seguindo esta lógica, o estilo autoritário é caracterizado pela tentativa de controlar e moldar os comportamentos e as atitudes dos filhos – muitas vezes recorrendo às punições físicas e verbais – de acordo com suas exigências. Os pais, com este estilo parental, valorizam a obediência e o respeito à autoridade, desencorajando as trocas verbais entre pais e filhos e apresentando escassas demonstrações de afeto e/ou prazer nas realizações dos seus filhos.

Segundo Baumrind (1966), os pais autoritários acreditam que precisam manter a criança em seu lugar, restringindo a autonomia e atribuindo tarefas de casa para implantar na criança o respeito ao trabalho. Além disso, seu objetivo como cuidador é preservação da ordem e da estrutura tradicional. Nesse sentido, Maccoby e Martin (1983) afirmam que filhos de pais autoritários tendem a apresentar baixa competência social com seus pares, baixa iniciativa social e são poucos espontâneos.

Já os pais com estilo democráticos são caracterizados pelas tentativas de equilibrar o controle e o afeto, na medida em que existem regras e normas definidas. Neste estilo, também há uma comunicação aberta na relação pais e filhos, na qual as necessidades e o ponto de vistas dos filhos são levados em consideração. São pais que, se por um lado, reconhecem e apoiam os interesses das crianças e enfatizam as suas qualidades, por outro, tentam orientar as atividades da criança de forma racional com a finalidade de reforçar padrões de comportamentos para condutas futuras. Nesse sentido, os pais democráticos exercem firme controle de modo que a criança reconheça a autoridade deles; mas, ao mesmo tempo, sem prejudicá-las (Baumrind, 1966; Maccoby e Marin, 1983).

De acordo com França (2006), no estilo parental democrático, os pais “conseguem seu controle através do diálogo e da reflexão sobre as consequências que as ações dos filhos terão para eles próprios e para os outros” (p. 202). Ao mesmo tempo em que demonstram afeto aos seus filhos, exigem e esperaram a cooperação deles no respeito às normas. Neste contexto, Maccoby e Martin (1983) trazem dados, das pesquisas de Baumrind, que mostram uma correlação positiva entre estilos democráticos e o nível de competência social – responsabilidade social e autoestima intelectual e social – em crianças com 8-9 anos de idade e de ambos os sexos. De forma semelhante, Arnett (2008) afirma que o estilo democrático – aqui definido como a combinação entre responsividade e exigência – está associado a resultados positivos nas crianças.

O estilo permissivo é caracterizado pela inexistência de regras e limites, evitam o controle e a punição. Os pais, que possuem este estilo parental, tentam guiar de maneira positiva – não punitiva – desejos e ações da criança. Geralmente, pais permissivos evitam controlar e não encorajam a obediência aos padrões externos de comportamentos, uma vez que permitem que as crianças regulem suas atividades e tomem suas próprias decisões (Baumrind, 1966; França, 2006). Segundo Maccoby e Martin (1983), os estudos apontam que há uma correlação negativa entre permissividade e responsabilidade social, fato que demonstra que crianças com pais permissivos tendem a apresentar comportamentos pouco autônomos.

Por fim, os pais com estilos negligentes são percebidos como indiferentes em relação aos filhos e também permissivos, realizam poucas demonstrações de afeto e estão pouco envolvidos e comprometidos com o desenvolvimento da criança. Os pais negligentes provavelmente estão habituados a fazer o necessário para diminuir os custos de tempo e esforço na interação com a criança, na medida em que estão ocupados com outras atividades (Macoby & Martin, 1983; França, 2006).

Desse modo, pais negligentes não são responsivos, não estão interessados e pouco exigem dos filhos, em termos de respeito às normas de conduta. São pais que não se apresentam como um protótipo ideal ou como um agente ativo responsável em moldar comportamentos dos seus filhos (Baumrind, 1966; Macoby & Martin, 1983).

Configurado os estilos parentais e os padrões de práticas educativas que delineiam tais estilos, o modo abusivo com que os pais impõem autoridade e a carência de atenção e de afetividade são aspectos que permitem o desenvolvimento de comportamentos problemáticos assim como a internalização dos padrões sociais pela criança. Nesse sentido, Paiva e Ronzani (2009) ao realizar um estudo, cuja finalidade foi uma revisão sistemática de trabalhos que

discorrem acerca da associação entre estilos parentais e o consumo de drogas entre adolescentes, observaram que os estilos parentais de socialização possuem altas correlações com o uso de substâncias psicoativas.

Os autores afirmam ainda que jovens que recebem maior apoio e suporte de seus pais, e que se sentem compreendidos pelos mesmos, apresentam uma tendência menor para consumir drogas. Fatores como dar assistência e apoio, conforme observado no estudo acima, requerem uma interação dialógica entre pai e filho, onde ambos possuem oportunidades de expor suas opiniões. Tal fato permite que os filhos se sintam mais compreendidos e emitam comportamentos mais maduros. Dessa forma, o estilo democrático – com autoridade e não permissivos – está relacionado negativamente ao consumo de álcool e drogas, enquanto que crianças, cujos pais são permissivos, apresentaram uma maior vulnerabilidade para o uso abusivo de drogas (Paiva e Ronzani, 2009).

Em outra pesquisa, realizada em duas escolas municipais da cidade de Curitiba, cujo objetivo foi investigar influência dos estilos parentais no desenvolvimento do otimismo das crianças, Weber, Brandenburg e Viezzer (2003) observaram que as crianças que perceberam seus pais como democráticos – ou seja, mais responsivos e exigentes – apresentaram escores mais elevados de otimismo. Além disso, as crianças que obtiveram médias maiores de passividade percebem seus pais como negligentes e, de modo inverso, crianças com menos passividade estão relacionadas aos pais com estilo democrático. Tais evidências chamam atenção para a importância do uso de uma educação equilibrada – seguindo os preceitos do estilo democrático – enquanto indicador de formação de pessoas que aprendem a lidar com situações problemas de forma otimista.

Nesse contexto, consideramos que os estilos parentais dos pais influenciam não só na emissão de comportamentos da criança e na forma como enfrentam as situações problemas,

mas também na formação da identidade da criança. Magalhães, Alvarenga e Teixeira (2012) – em uma pesquisa cujo objetivo foi investigar relações entre estilo parental, indecisão vocacional e a instabilidade de metas – observaram que um ambiente familiar, com pais democráticos e que dão apoio emocional e compreensão, fornece uma base segura para que seus filhos enfrentem as tarefas da vida e construam sua identidade. Em contraponto, pais autoritários exercem um impacto negativo na forma como os adolescentes formulam sua identidade, apresentando maiores níveis de indecisão vocacional. Ademais, filhos, cujos pais são democráticos, mostraram menor instabilidade emocional que filhos de pais negligentes.

Os estilos parentais estão intimamente relacionados a forma como as crianças constituem suas relações sociais. Haja vista os efeitos negativos da socialização sob o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, estas podem expressar comportamentos agressivos e extremos para atender aos seus interesses. As suas relações sociais são estabelecidas consoantes às práticas e crenças apreendidas nas relações pais/filhos. O preconceito e a emissão de comportamentos discriminatórios são consequências de uma socialização marcada por conflitos constantes e poucas trocas verbais.

2.3. Estudos empíricos: estilos parentais e sexismo em crianças.

A complexidade do processo de socialização parental está relacionada à influência de diversos fatores que intervêm nos estilos educativos dos pais – a idade dos filhos (Moura, 2012; Sampaio, 2007), o sexo (Sampaio, 2007), a ordem de nascimento (Sampaio, 2007), as condições socioeconômicas da família (Bem & Wagner, 2009), as experiências vividas pelos pais na infância (Bem & Wagner, 2009; Sampaio, 2007) – e no desenvolvimento social da criança – o grupo de pertença das crianças (França, 2006); a percepção que as crianças tem dos estilos parentais dos pais (Freire, 2009). Tais fatores, a depender da conjuntura em que aparece, podem provocar efeitos diferentes no desenvolvimento das crianças.

Tendo em vista a participação desses fatores na socialização das crianças, questionamentos são levantados acerca do efeito da socialização parental na emissão do preconceito das crianças: qual a participação dos pais na manifestação de atitudes e comportamentos discriminatórios pelos seus filhos? A forma como os filhos expressam o sexismo estaria relacionada aos estilos parentais do pais?

Sabe-se que um dos efeitos dos estilos de socialização dos pais é o preconceito durante as relações sociais, desde a infância à fase adulta. Segundo Nunes (2003), o universo dos adultos e das crianças está carregado de preconceitos que caracterizam e consolidam as diferenças nas relações sociais, fato que legitima as desigualdades sociais nas relações de gênero.

A exemplo disso, Freire (2009) realizou uma pesquisa com 56 adolescentes na pretensão de verificar a relação entre a percepção dos filhos adolescentes sobre os estilos parentais adotados pelos pais, os sentimentos de justiça e a responsabilidade que apresentam frente às situações de agressão que envolvem vítimas e ofensores. Os resultados apontam que os adolescentes, que perceberam seus pais como mais democráticos, demonstraram mais responsabilidade social e pessoal frente às vítimas nas três situações de agressão – agressão perpetrada contra uma suposta prostituta (na verdade tratava-se de uma empregada doméstica que foi confundida com uma prostituta, pois estava de madrugada em um ponto de ônibus), agressão direcionada a um menor apenado que não participou de uma rebelião e a agressão contra um menor apenado que participou da rebelião – enquanto que aqueles, que perceberam seus pais como mais autoritários, apresentaram mais sentimentos de preconceito direcionado às vítimas. E os que se perceberam criados em um estilo permissivo foram os que tiveram uma postura mais favorável à agressão das vítimas. Considerando as implicações dos estilos parentais, foi observado que as mulheres tendem a ter mais tolerância e sensibilidade que os homens em relação às vítimas nas três situações de agressão. Tal dificuldade dos homens em

perceber a injustiça pode estar relacionado a sentimentos preconceituosos direcionados às vítimas.

França (2006), ao realizar um estudo, com 144 crianças de três grupos raciais (brancas, mulatas e negras) e suas respectivas mães, evidenciou que as práticas educativas das mães têm efeito sob as atitudes étnicas dos filhos. Mais especificamente, os filhos de mães democráticas e de grupos minoritários tendem a desenvolver uma maior preferência pelo endogrupo e uma menor preferência pelo exogrupo, ou seja, a adesão a determinadas práticas pode implicar em um favoritismo endogrupal por parte das crianças.

Na mesma direção, Garaigordobil e Arili (2012) realizou uma pesquisa, com 1455 adolescentes espanhóis e seus respectivos pais, cujos objetivos foram: analisar as diferenças nos estilos parentais em função do sexo dos seus filhos e investigar a relação entre o estilo de socialização parental e as diferenças na expressão do sexismo – hostil, benevolente e ambivalente. Os resultados não indicaram diferenças nos estilos de socialização dos pais com seus filhos e filhas, muito embora as mães adotassem uma postura mais autoritárias com suas filhas. Foi observado também que o sexismo das mães teve maior influência que o sexismo dos pais na expressão do sexismo de seus filhos. De outra maneira, foram encontrado os seguintes resultados: filho(a)(s) de mães permissivas obtiveram menores escores de sexismo hostil; meninos com mães autoritárias apresentaram menos sexismo benevolente; meninas cujas mães são permissivas apresentaram menos sexismo ambivalente

Yohn, Borrell, Estévez, Calatrava e Burgo (2009), fundamentados nos resultados de um estudo realizado com 3.601 jovens filipinos, observaram que o estilo democrático está associado positivamente com o rendimento acadêmico, com as expectativas positivas do futuro. Além disso, os dados indicam que jovens, criados em um estilo democrático,

desaprovam com mais frequência as diferentes formas de sexismo quando comparados aos demais estilos parentais.

Em outro estudo, Moura (2012) investigou, em 221 jovens na faixa etária de 12-16 anos, a influência dos estilos parentais, percebidos pelos jovens, nos níveis de tolerância e legitimação da violência no namoro. Seus dados indicaram que filhos de pais autoritários e permissivos apresentaram mais tolerância e legitimação frente à violência no namoro. Enquanto que, foi observada uma relação negativa entre pais democráticos e os níveis de aceitação e legitimação da violência. O autor argumenta que pais mais negligentes e menos responsivos tendem a apresentar uma maior predisposição a manifestar comportamentos discriminatórios e delinquentes, além de revelarem maiores índices de violência no namoro.

A exemplo disso, Bem e Wagner (2006), ao realizar uma análise de literatura acerca dos fatores que estão envolvidos na escolha das práticas parentais por pais de famílias com baixo nível socioeconômico, observaram que, nestas famílias, os pais tendem a construir uma relação mais hierárquica com seus filhos, onde a educação é percebida como exercício unilateral da autoridade. Os mesmos autores concluem seu estudo afirmando que é fundamental considerar as idiosincrasias do contexto em que vivem as famílias em questão, uma vez que a forma como os pais percebem e conduzem a educação dos filhos reflete nas interações que se estabelecem no contexto socioeconômico-cultural das famílias.

Neste capítulo vimos que a família tem uma influência determinante no desenvolvimento da criança. Os comportamentos emitidos pelas crianças durante a interação com seus pares, ou ainda, a emissão de comportamentos agressivos e antissociais podem ser decorrentes da forma como os pais interagem com seus filhos, ou seja, dos estilos parentais utilizados na educação da criança (Paiva & Ronzani, 2009; Soares, 2012).

Destacamos que não se pode considerar apenas a forma como os pais conduzem sua interação com seus filhos e a educação desses isoladamente. Fica evidente que, diante de um contexto cultural, diversos fatores interferem na socialização parental, conforme mencionado acima, e na forma como as crianças expressam seus valores e atitudes nas interações sociais (Macoby & Martin, 1983; Bem & Wagner, 2006).

Sem menosprezar o efeito das variáveis contextuais na socialização das crianças, buscamos investigar a relação dos estilos parentais com a internalização e expressão do sexismo no contexto brasileiro, haja vista que os pais possuem papel determinante na socialização da criança – na internalização de normas e padrões sociais. Através de entrevistas semiestruturadas com mães e crianças, buscamos mensurar a identidade de gênero das crianças e acessar os estereótipos sobre o feminino e o masculino, além de explorarmos uma escala de sexismo ambivalente e outra de estilos parentais. No próximo capítulo serão abordados os procedimentos adotados para contemplar os nossos objetivos

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Objetivos:

1.1. Objetivo Geral:

Analisar o efeito da socialização parental das mães na expressão do sexismo em crianças de 6-7 anos de idade.

1.2. Objetivos Específicos:

- 1.2.1. Investigar o sexismo infantil;
- 1.2.2. Investigar a expressão do sexismo das mães;
- 1.2.3. Verificar o impacto do sexismo hostil e benevolente das mães na expressão do sexismo nas crianças;
- 1.2.4. Identificar os estilos parentais adotados pelas mães e sua influência na formação da identidade de gênero da criança;
- 1.2.5. Investigar o impacto das práticas de socialização parental das mães na expressão de sexismo das crianças.

2. Hipóteses:

- 2.1. A criança apresentará sexismo flagrante e sutil;
- 2.2. As mães das crianças apresentarão maior sexismo benevolente do que hostil;
- 2.3. As crianças cujas mães possuem escores mais elevados de sexismo, seja benevolente ou hostil, apresentarão mais sexismo;
- 2.4. A socialização parental influenciará na identidade de gênero da criança;
- 2.5. A socialização parental influenciará nas expressões de sexismo das crianças.

3. Tipo de Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho quanti-qualitativa que utiliza entrevistas semiestruturadas e escalas para estudar a relação da socialização parental e do sexismo em crianças.

4. Participantes:

Participaram da pesquisa 30 crianças, na faixa etária de 6-7 anos, e suas respectivas mães. A escolha desta faixa etária surgiu a partir de resultados encontrados no estudo de França & Monteiro (2004), no qual foi observado que as crianças desta idade ainda não internalizaram as normas politicamente corretas estabelecidas pela sociedade, o que permite perceber com maior evidência comportamentos e atitudes sexistas.

Dentre as crianças entrevistadas, 15 (50%) possuem 6 anos de idade e 15 (50%) tem 7 anos de idade. Referente ao sexo, 11 (36,7%) são do sexo masculino e 19 (63,3%) são do sexo feminino. Com relação à cor da pele, 9 (30%) são brancos, 18 (60%) são pardos e 3 (10%) são pretos. Todas as crianças estudam em escolas privadas da cidade de Aracaju.

Dentre as mães das crianças, a idade variou entre 26 e 48 anos ($M= 38,13$). Com relação a religião, 15 (50%) afirmaram serem da religião católica, 11 (36,6%) da evangélica, 2 (6,7%) das espíritas e apenas 2 (6,7%) afirmaram não ter religião. A renda familiar variou de 1 a 15 salários mínimos ($M= 4,42$), sendo que 19 tem uma renda menor que a média amostral de salários mínimos e apenas 11 disseram ter uma renda maior que a média. Referente ao estado civil, 24 (80%) são casadas ou estão em uma união estável, 5 (16,7%) são divorciadas e apenas 1 (3,3%) é solteira. Com relação a cor da pele, 4 (13,3%) se classificaram como brancas, 24 (80%) como pardas e 2 (6,7%) como pretas. No que diz respeito a naturalidade das mães, 22 (73,3%) relataram ter nascido na cidade de Aracaju, 6 (20,1%) nos municípios interioranos de Sergipe (Capela, Tobias Barreto, Lagarto, Própria) e apenas 2 (6,7%) nasceram em outro estado (Bahia e São Paulo).

Referente a quantidade de filhos, 11 (36,7%) possuem apenas 1 filho, 11 (36,7%) tem 2 filhos, 7 (23,3%) contem 3 filhos e apenas 1 (3,33%) relatou possuir 4 filhos. Com relação ao número de pessoas que moram na residência onde mora a criança, 23 (76,7%) afirmaram ter até 3 pessoas morando na mesma casa e 7 (23,3%) relataram morar com 4 ou mais pessoas no mesmo lugar.

5. Local da pesquisa:

As entrevistas ocorreram na casa dos próprios participantes, tendo em vista a disponibilidade deles. A pesquisa inicialmente foi realizada com crianças e mães de uma escola privada da cidade de Aracaju/SE. Entretanto, alguns participantes foram contatados, utilizando a técnica de amostragem “bola de neve”.

6. Procedimentos:

O procedimento da coleta de dados desta pesquisa foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa, crianças de 6 ou 7 anos foram entrevistadas e, na segunda, foram realizadas entrevistas com as mães das crianças entrevistadas. Precedente a realização das entrevistas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver anexo B) foi apresentado às mães das crianças, solicitando a autorização das mesmas tanto para a participação da criança, quanto para a participação das mesmas na pesquisa.

As entrevistas foram individuais e ocorreram na casa das próprias participantes, considerando a disponibilidade tanto das crianças, quanto das mães das crianças. Uma parte da coleta foi realizada junto a uma escola particular da cidade de Aracaju, a qual autorizou a realização da pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver anexo A). Tendo a autorização da instituição, foram enviadas cartas-convites para os pais das crianças a serem entrevistadas, convidando-os para uma palestra sobre “Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem”, que ocorreu no auditório da própria instituição, no mês de abril. O intuito da palestra foi estabelecer um primeiro contato com os pais das crianças e

conversar sobre a pesquisa, esclarecendo algumas questões éticas acerca dos procedimentos que seriam realizados caso tivessem interesse em participar da pesquisa. Também foram disponibilizadas, pela escola, as listas de alunos dos primeiros e segundos anos, nas quais continham o número de telefone dos pais. Com estas listas em mãos, contataram-se os pais das crianças para assim saber se teriam interesse para participar da pesquisa.

Contudo, devido à dificuldade em encontrar mães com disponibilidade para participar da pesquisa, enfatizamos que o acesso à parte da amostra foi obtido por meio da técnica “bola de neve” – os participantes foram indicados por outros participantes, anteriormente entrevistados.

7. Instrumentos:

Conforme descrito acima, a coleta de dados desta pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira etapa objetivou averiguar o comportamento das crianças em contextos sociais a fim de saber se a socialização parental produz algum efeito nas relações entre meninos e meninas, bem como nas suas crenças acerca do feminino e masculino. Já a segunda etapa teve como objetivo averiguar as crenças das mães do que é ser homem e mulher, bem como os estilos parentais utilizados pelas mães das crianças que foram entrevistadas anteriormente. Segue abaixo uma sumarização dos instrumentos utilizados em cada etapa:

- Etapa 1 – Entrevista com as crianças.

A princípio, foram realizadas entrevistas individuais com caráter dinâmico nas quais continham atividades projetivas, como a elaboração de uma história, com o intuito de saber a partir das próprias crianças suas crenças e valores acerca do assunto.

Nas entrevistas com as crianças, foram realizadas perguntas como “o quanto você se acha parecido com os/as meninos/as?” e “você gosta de ser menino/a?” para mensurar a identidade de gênero das crianças. Também foram dadas situações (Ver Anexo C) que

envolveram preferências como com quem brincar (menino ou menina) e regras de cooperação – para saber se elas contribuem mais com pares do mesmo gênero ou de gênero diferente. Foram utilizadas seis fotos de crianças – de um menino branco e uma menina branca, de um menino pardo e uma menina parda e de um menino preto e uma menina preta – com a mesma idade para serem usadas na entrevista (Ver Anexo E). As fotos foram pré-testadas em outro estudo realizado por França (2006).

- Etapa 2 – Entrevistas com as mães.

Neste segundo momento, as entrevistas com as mães das crianças também foram individuais e foram divididas em três blocos de perguntas (Ver Anexo D). O primeiro bloco conteve perguntas acerca da percepção das mães sobre os homens e as mulheres.

O segundo bloco corresponde ao Questionário de Estilos e Dimensões Parentais que foi utilizado com a finalidade de averiguar os estilos parentais das mães em função do gênero da criança, bem como identificar as práticas educativas específicas associada a cada estilo parental. Este questionário é a uma versão reduzida e traduzida por Miguel, Valentim e Carugati (2009) do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) – Short Form. Ele é composto por 32 itens cujo conteúdo teórico remete aos padrões de práticas educativas que delineiam os três tipos de estilos parentais: o democrático, o autoritário e o permissivo. O estilo democrático é mensurado através de itens que fazem alusão a dimensões da socialização parental como regulação (3, 9, 18, 21 e 22), autonomia (5, 11, 25, 29, 31) e apoio/afeto (1, 7, 12, 14, 27). Com relação ao estilo autoritário, os itens remetem a aspectos como coerção física (2, 6, 19, 32), hostilidade verbal (13, 16, 23, 30) e punição (4, 10, 26, 28). Já o estilo permissivo é mensurado através dos itens 8, 15, 17, 20 e 24. Para responder ao questionário, foi utilizado uma escala *Likert* de cinco pontos (nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre) para indicar a frequência das atitudes e dos comportamentos dos pais que

cada item faz menção (Miguel, Valentim, & Carugati, 2009). Neste estudo, o PSDQ (α de Cronbach = .53) apresentou baixa consistência interna. Entretanto, as dimensões do PSDQ (Democrático: α = .70; Permissivo: α = .74; Autoritário: α = .63) apresentaram uma consistência interna aceitável – dentro do parâmetro recomendado para pesquisas (α < .60).

E no terceiro bloco utilizou-se o Inventário de Sexismo Ambivalente (ISA) com o intuito de verificar os valores e normas sexistas que as mães carregam. O ISA é de origem inglesa (Glick & Fiske, 1996), foi traduzida para o português por dois psicólogos bilíngues e adaptada ao contexto brasileiro por Formiga, Gouveia e Santos (2002). É um instrumento composto por 22 afirmativas cujo objetivo é avaliar as atitudes direcionadas as mulheres de acordo com duas dimensões do sexismo: o hostil e o benevolente. Os itens da escala que correspondem ao sexismo hostil são 02, 04, 05, 07, 10, 11, 14, 15, 16, 18 e 21. Já os itens que mensuram o sexismo benevolente são 01, 03, 06, 08, 09, 12, 13, 17, 19, 20, 22. Para responder o inventário, a pessoa terá que ler cada item indicando seu grau de concordância com o conteúdo expresso, utilizando uma escala *Likert* de 4 pontos na qual os extremos correspondem: 1= Discordo Totalmente e 4= Concordo Totalmente. O ISA (α de Cronbach = .69), neste estudo, apresentou uma consistência interna aceitável. Por dimensão, o sexismo benevolente (α = .73) apresentou uma boa consistência interna, entretanto, o sexismo hostil (α = .57) obteve baixa consistência interna.

Além disso, nas entrevistas com os pais, continham dados sociodemográficos como idade, religião, renda mensal, quantidade de filhos, quantidade de pessoas que moram na casa, estado civil, naturalidade e cor da pele.

8. Aspectos éticos da pesquisa:

Conforme consta na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os participantes foram informados anteriormente acerca de sua contribuição para a pesquisa por

meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual consta aspectos éticos que garantem a integridade tanto das mães quanto das crianças, como a participação voluntária na pesquisa (participaram da pesquisa apenas aqueles que manifestaram desejo e disponibilidade para responder as perguntas), a possibilidade de desistência, a qualquer momento, do processo de coleta de dados e o sigilo com relação aos dados coletados.

Por meio do TCLE, também foi solicitada a autorização tanto da escola quanto dos pais para a participação das crianças na pesquisa. O termo dirigido à escola foi disponibilizado para a mesma. Já o termo direcionado às mães foi assinado e disponibilizado uma via para cada mãe. Cada participante assinou duas vias do termo, sendo que uma via ficou com o pesquisador e a outra com as mães. Neste termo, constava o contato da pesquisadora para maiores informações acerca da pesquisa.

Além disso, ressalto que os instrumentos utilizados em ambas as etapas da presente pesquisa, foram pré-testados com o intuito de verificar a validade dos mesmos e o grau de compreensão dos participantes acerca das perguntas realizadas.

9. Análise de Dados:

Os dados das perguntas abertas foram transcritos e categorizados com base na Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (1977), a qual identifica os significados mais gerais dos discursos e agrupa os temas relacionados em categorias.

Para sistematização do conteúdo quantitativo – escalas e perguntas fechadas – das entrevistas com os pais e com as crianças, utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o qual possibilita a realização de análises descritivas, assim como a utilização de testes que permitam comparar variáveis e analisar a relação entre uma variável e outra, como a ANOVA, Teste T e Teste de Correlação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa cujo objetivo é analisar o efeito da socialização parental na expressão de sexismo pelas crianças. As análises das questões, dos instrumentos direcionados para as crianças (Ver Anexo C) e para as mães (Ver Anexo D), foram realizadas considerando os objetivos e as hipóteses da presente pesquisa. Logo, os resultados aqui apresentados têm a pretensão de verificar as hipóteses e de atender os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, as análises aqui apresentadas respeitam uma ordem correspondente à sequência das hipóteses. Ressalta-se que, antes de cada análise realizada para testar as hipóteses, dados descritivos como média, desvio padrão ou frequências das variáveis envolvidas nas respectivas análises serão apresentados.

1. Sexismo nas crianças

Para testarmos a nossa primeira hipótese que afirmava: a criança apresentará sexismo flagrante e sutil, analisamos, dentre dez traços estereotípicos positivos e negativos (legais, inteligentes, fortes, carinhosas, quietas, chatas, burras, fracas, agressivas e bagunceiras), quais as crianças atribuíam ao sexo masculino e ao feminino³. Para testar esta hipótese procedemos a um Qui-Quadrado, cruzando as respostas dos meninos e das meninas.

³ As atribuições de traços foram obtidas através da seguinte pergunta: Você sabe que cada pessoa tem um jeito de ser, não é? Eu vou lhe dizer algumas palavras, e eu queria que você dissesse se as crianças que são (meninos ou meninas) como você tem ou não jeito de quem é como vou dizer. Por exemplo: dizer alto se você acha que as crianças que são (meninos ou meninas) são altas, você diz SIM, se você achar elas são baixas aí você diz NÃO. Você acha que as crianças que são (meninos ou meninas) como você são fracas? Legais? Agressivas? Inteligentes? Bagunceiras? Fortes? Chatas? Carinhosas? Burras? E quietas?

A tabela 1 mostra as características atribuídas aos meninos em função do sexo do participante. Observamos que as características, designadas ao sexo masculino pelos meninos, que obtiveram frequência maior que 50 % foram todas positivas, sendo “legais” a mais comumente conferida às crianças do sexo masculino (atribuída por 18 ou 94,7% dos meninos entrevistados). Logo depois, as características “inteligente” e “forte” apresentaram frequência igual a 16 (84,2%). Em seguida, 13 (68,4%) dos meninos entrevistados relataram que as crianças do seu sexo são “carinhosos” e “quietos”. Em suma, os meninos percebem as crianças do sexo masculino como legais, fortes, inteligentes, carinhosos e quietos. Os meninos quase não atribuem traços negativos ao seu grupo. O traço mais atribuído foi “agressivos” com apenas seis respostas. Cabe ressaltar que “carinhosos” e “quietos” são traços do estereótipo feminino na nossa cultura. De outra maneira, nesta fase da vida parece que os meninos ainda não assimilaram completamente os estereótipos ou, talvez, seja um indicativo de que as imagens historicamente disseminadas do masculino e do feminino estejam mudando.

Já dentre os atributos conferidos aos meninos pelas meninas, apenas três características – todas negativas – foram atribuídas por mais da metade das participantes. As características que foram atribuídas mais vezes às crianças do sexo masculino foram “bagunceiros” e “chatos”, ambas com frequência igual a 8, que corresponde a 72,7% das meninas entrevistadas. Em seguida, a característica “agressivos” foi conferida aos meninos por 7 das meninas, ou seja, 63,6% delas consideram os meninos agressivos.

Considerando diferenças nas respostas dos meninos e das meninas sobre os estereótipos dos meninos, foram realizados *testes qui-quadrado* a fim de observar se há alguma relação entre o sexo das crianças participantes e as suas respostas. Os dados

mostraram⁴ que os meninos veem ao seu grupo de forma positiva e que as meninas têm uma visão negativa dos meninos.

Tabela 1. Comparação das frequências de cada característica atribuídas ao **sexo masculino** pelas crianças e o qui-quadrado comparando as respostas de meninos e das meninas.

Características	Participantes Meninos		Participantes Meninas		Qui-Quadrado (X^2)
	F	%	F	%	
Fracos	4	21%	5	45,4%	$X^2(1)= 1.97, p= .16$
Agressivos	6	31,6%	7	63,6%	$X^2(1)= 2.91, p= .09$
Bagunceiros	4	21%	8	72,7%	$X^2(1)= 7.75, p= .00$
Chatos	4	21%	8	72,7%	$X^2(1)= 7.75, p= .00$
Burros	1	5,2%	4	36,4%	$X^2(1)= 4.85, p= .03$
Legais	18	94,7%	3	27,3%	$X^2(1)= 15.09, p= .00$
Inteligentes	16	84,2%	5	45,4%	$X^2(1)= 4.98, p= .03$
Fortes	16	84,2%	5	45,4%	$X^2(1)= 4.98, p= .03$
Carinhosos	13	68,4%	2	18,2%	$X^2(1)= 7.03, p= .01$
Quietos	13	68,4%	2	18,2%	$X^2(1)= 7.03, p= .01$

* As respostas em negrito tiveram frequência superior a 50%

Com a finalidade de verificar a atribuição de características ao sexo feminino, a mesma pergunta que foi realizada para meninos e meninas. Na tabela 2, podemos ver que, nas respostas dos meninos, dentre as cinco características que apresentaram uma frequência maior que 50%, 4 são positivas e apenas uma é negativa. A característica positiva mais comumente conferida às meninas foi “inteligentes” com um número de atribuições igual a 17, que

⁴ Trata-se aqui de um resultado que deve ser relativizado porque o número de crianças em algumas condições de resposta é inferior ao estatisticamente recomendado para as análises. O mesmo se aplica aos dados da Tabela 2.

corresponde a 89,5% dos meninos entrevistados. A segunda mais frequente foi “carinhosas”, sendo esta característica designada por 16 (84,2%) participantes meninos. Em seguida, “quietas” (79%) e finalmente “legais” (68,4%). O traço “chatas” (52% das respostas) foi a única característica negativa que os meninos atribuíram às meninas.

Já no que diz respeito às respostas das meninas com relação ao seu próprio grupo, as cinco características com frequência maior que 50% foram todas positivas. A característica mais frequente foi “legais”, uma vez que todas as 11 (100%) meninas conferiram tal característica à sua categoria. Ademais, ressalta-se que 3 dentre as características positivas apresentaram frequência igual a 10, ou seja, 90,9% das meninas entrevistadas consideram as crianças do sexo feminino ‘inteligentes’, ‘fortes’ e ‘carinhosas’. Já o quinto atributo positivo mais frequente foi “quietas” com frequência igual a 9 (81,8%).

Para verificar alguma relação entre o sexo das crianças participantes e o modo como elas percebem as meninas, também foi realizado o *teste qui-quadrado*. Analisando os dados, observou-se que houve diferenças significativas ao associar a variável sexo com as características “chatas” e “fortes”. Essas diferenças indicam que as meninas veem as pessoas do seu próprio sexo como mais “fortes” e como menos “chatas” do que os meninos.

Tabela 2. Comparação das frequências de cada característica atribuídas ao **sexo feminino** pelas crianças e o qui-quadrado comparando as respostas dos meninos e das meninas.

Características	Participantes		Participantes		Qui-quadrado (X^2)
	Meninos		Meninas		
	F	%	F	%	
Fracas	9	47,4%	4	36,4%	$X^2(1)= .34, p= .56$
Agressivas	5	26,3%	3	27,3%	$X^2(1)= .00, p= .95$
Bagunceiras	4	21%	3	27,3%	$X^2(1)= .15, p= .69$
Chatas	10	52,6%	1	9,1%	$X^2(1)= 5.68, p= .02$
Burras	1	5,2%	0	0%	$X^2(1)= .59, p= .44$
Legais	13	68,4%	11	100%	$X^2(1)= 4.34, p= .37$
Inteligentes	17	89,5%	10	90,9%	$X^2(1)= .01, p= .90$
Fortes	9	47,4%	10	90,9%	$X^2(1)= 5.68, p= .01$
Carinhosas	16	84,2%	10	90,9%	$X^2(1)= .27, p= .60$
Quietas	15	79%	9	81,8%	$X^2(1)= .03, p= .85$

* As respostas em negrito tiveram frequência superior a 50%

A partir dos dados descritivos acima relatados, construímos um indicador de valência do estereótipo, somando as cinco características positivas e as cinco negativas. As respostas poderiam então variar de 0 (zero) a 5 (cinco). Em seguida, com a finalidade de verificar se foi significativa a presença dos traços positivos e negativos designados aos meninos e às meninas, realizamos *teste t* contra o ponto médio desse indicador (3.0).

Na tabela 3, observamos que a média geral de traços positivos conferidos ao sexo masculino não se diferencia significativamente do ponto médio, $t(29)= .28, p= .77$. Já a média geral de traços positivos atribuídos ao sexo feminino está significativamente acima do ponto médio, $t(29)= 4.34, p= .00$. De outra maneira, foram atribuídos mais traços positivos às meninas que aos meninos.

Em relação às médias gerais de traços negativos designados ao sexo masculino e ao sexo feminino, a análise indicou que ambas estão significativamente abaixo do ponto médio, $t(29) = -7.35$, $p = .00$ e $t(29) = -5.88$, $p = .00$ respectivamente. Ou seja, não foram atribuídos a ambos os sexos – masculino e feminino – muitos traços negativos.

Tabela 3. Médias e desvios padrões referentes às atribuições de características positivas e negativas dadas aos meninos e às meninas pelas crianças.

Grupo Alvo	Traços	Participantes Meninos	Participantes Meninas	Média
Masculino	Positivos	4.0 (1.33)	1.55 (1.81)	3.1 (1.91)
	Negativos	1.68 (1.33)	1.45 (1.29)	1.60 (1.30)
Feminino	Positivos	3.68 (1.33)	4.55 (0.93)	4.0 (1.25)
	Negativos	1.52 (1.39)	1.0 (0.89)	1.33 (1.24)

A fim de comparar as médias de atribuições de traços positivos e negativos a cada sexo pelos meninos e meninas (ver tabela 3), foram realizados *Testes t de Student*. Observamos uma diferença significativa das médias ao comparar os traços positivos conferidos ao sexo masculino ($M=3.1$, $DP= 1.91$) e os traços positivos atribuídos ao sexo feminino ($M= 4$, $DP= 1.25$), $t(29) = -2.02$, $p = .05$. Dessa forma, percebe-se que as crianças estão mais inclinadas a atribuírem mais traços positivos ao sexo feminino que ao sexo masculino. Entretanto, os dados não indicaram uma diferença significativa entre as médias de traços negativos atribuídos aos sexo masculino ($M= 1.6$, $DP= 1.3$) e ao feminino ($M=1.33$, $DP= 1.24$), $t(29) = -.94$, $p = .35$.

Foi realizado também *testes t* para verificar as diferenças na atribuição de traços positivos e negativos, conferidas ao sexo masculino e feminino, em função do sexo do

participante. Observamos que a diferença entre as médias dos meninos ($M= 4.0$ $DP= 1.33$) e das meninas ($M= 1.55$, $DP= 1.81$) para a atribuição de características positivas ao sexo masculino foi altamente significativa, $t(28) = 4.26$, $p= .00$. Observamos também que, em média, as meninas ($M= 4.55$, $DP= .93$) designaram mais traços positivos ao sexo feminino do que os meninos ($M= 3.68$, $DP= 1.33$). Essa diferença foi, no entanto, tendencialmente significativa, $t(28)= -1.88$, $p= .07$.

Referente aos traços negativos designados para o sexo masculino, o teste t indicou que a média dos meninos ($M= 1.68$, $DP= 1.33$) não se diferenciou da média das meninas ($M= 1.45$, $DP= 1.29$), $t(28)=.46$, $p=.65$. Da mesma forma, com relação à atribuição de traços negativos para o sexo feminino, a diferença entre as médias dos meninos ($M=1.52$, $DP= 1.39$) e das meninas ($M=1$, $DP= .89$) não foi significativa, $t(28)= .46$, $p=.27$.

Utilizando as atribuições dadas aos meninos e às meninas de traços positivos e negativos, realizamos uma recodificação dos traços positivos e negativos fundamentados no modelo de conceptualização de preconceito flagrante e sutil de Pettigrew e Meertens (1995). Consideramos aqui as duas formas de expressão do preconceito, em função do gênero, direcionado aos pares do outro sexo. A expressão de preconceito sutil é descrita como o fato das crianças atribuírem mais características positivas o seu grupo do que para o outro grupo (exogrupo). Ou seja, o indicador de sexismo sutil aqui foi obtido a partir da subtração dos traços positivos atribuídos ao sexo masculino dos atribuídos ao sexo feminino. Já o preconceito flagrante é caracterizado como uma maior atribuição de características negativas direcionadas ao exogrupo – crianças cujo sexo difere daquela que está atribuindo as características. O indicador do sexismo flagrante foi a subtração dos traços negativos atribuídos ao sexo feminino dos atribuídos ao sexo masculino. O preconceito total é aqui definido como a média da expressão das duas formas de preconceito (a soma das médias de preconceito sutil e flagrante dividido por dois).

Desse modo, a escala dos indicadores de sexismo poderiam variar de -5 (cinco negativo) a 5 (cinco) com ponto médio igual a 0 (zero). Para verificar se foi significativa a presença do sexismo sutil, do sexismo flagrante e da média do sexismo, realizamos *Testes T* contra o ponto médio dos indicadores (0).

Conforme apresentado na tabela 4, observamos que a média de sexismo sutil das crianças está significativamente abaixo do ponto médio, ($t(29) = -.90$, $p = .05$). Em contrapartida, a média de sexismo flagrante não obteve diferença significativa com relação ao ponto médio, $t(29) = -.94$, $p = .35$.

Entretanto, quando referente à expressão do sexismo em função do sexo da criança e considerando a forma como foram construídos os indicadores de sexismo, os testes apontaram que o sexo masculino expressou menos sexismo sutil que o sexo feminino, $t(28) = 4.72$, $p = .00$. Concernente à expressão do preconceito flagrante, não observamos diferença significativa entre as médias de sexismo flagrante do sexo masculino e do feminino, $t(28) = .50$, $p = .62$. No que diz respeito ao nível de preconceito total, houve uma diferença significativa entre a expressão de preconceito total do sexo masculino e do sexo feminino, $t(28) = 3.34$, $p = .00$. Desse modo, as meninas apresentaram uma média de preconceito total maior que a dos meninos.

Tabela 4. Médias e desvios padrões das variáveis sexismo sutil, sexismo flagrante e sexismo total em função do sexo da criança.

Variáveis	Sexo do participante	Média	DP	Média
Sexismo Sutil	Masculino	.32	1.88	-.90
	Feminino	-3.0	1.79	(2.44)
Sexismo Flagrante	Masculino	-.16	1.61	-.27
	Feminino	-.45	1,51	(1.55)
Preconceito Total	Masculino	.08	1.60	-.58
	Feminino	-1.73	1.10	(1.67)

Em suma, os resultados não confirmam a hipótese, uma vez que encontramos apenas a presença de sexismo sutil nas crianças, contudo, a expressão deste sexismo foi das meninas direcionada ao sexo masculino. De acordo com a literatura (Ferreira, 2004), observamos que há uma associação da atribuição de traços negativos com o preconceito flagrante e, em contrapartida, um efeito do preconceito sutil na atribuição de características positivas para ambos os sexos. No entanto, os resultados indicam um favoritismo endogrupal por parte das crianças do sexo feminino, uma vez que as mesmas estão inclinadas a atribuírem mais traços positivos para a sua categoria e mais traços negativos para crianças do sexo masculino.

Nesta fase do desenvolvimento é mais evidente a expressão do sexismo, tendo em vista que as crianças ainda não internalizaram as normas do que é socialmente aceito, mas já apresentam falas e comportamentos estereotipados (França & Monteiro, 2004). Entretanto, ressalta-se que pode ter havido uma tendenciosidade nas respostas das crianças, uma vez que as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador cujo sexo é feminino. Dessa forma, é provável que a entrevistadora tenha provocado um efeito nas respostas das crianças e, em consequência, ajudado na evocação de normas pró-femininas – que favorecessem o sexo feminino – tanto nas respostas dos meninos quanto nas respostas das meninas.

Kude, Knuppe e Plentz (2004) afirmam que a criança tende se relacionar com pares do mesmo sexo devido à compatibilidade de interesses, uma vez que meninos e meninas estão inclinados a seguir papéis sociais distintos e conseqüentemente a desenvolver habilidades e interesses divergentes, já que os pais – e as próprias crianças – se encontram imersos numa sociedade cujas práticas e valores são predominantemente patriarcais (Coltrane, 2006; França, 2006).

Embora Lewis (2013) afirme que as crianças com 6-7 anos de idade já possuem uma constância de gênero e buscam obedecer às normas predominantes no seu grupo com relação ao sexo, os dados mostram que os meninos atribuíram mais estereótipos positivos às meninas do que estas aos meninos. Observamos então uma preocupação das crianças – dos meninos principalmente – em seguir a lógica do politicamente correto, uma vez que o fato de atribuírem uma visão negativamente estereotipada ao sexo feminino diante de uma entrevistadora implica em recriminações contra suas atitudes.

Ademais, os resultados indicam que o sexo das crianças provoca um efeito significativo na expressão do preconceito sutil e preconceito total, mas não há associação com o preconceito flagrante. Do ponto de vista de Leaper e Friedman (2008), as crianças tendem a estereotipar as pessoas de acordo com os papéis sociais e comportamentos aprendidos até chegar na média infância.

Nesse sentido, a família adquire sua importância na medida em que atua como um agente socializador ativo e que, por sua vez, fornece uma série de informações à criança nos primeiros anos de vida. Segundo Coltrane (2006), as crenças, o tratamento diferenciado, devido ao seu sexo, e a configuração familiar são fatores determinantes na formação de esquemas de gênero, no processo de estereotipia e de combate às imagens naturalizantes do masculino e do feminino. Dessa forma, as idiossincrasias das famílias implicam na educação

que estas dão aos filhos, o fato de pertencerem à classe média e das crianças passarem a maior parte do tempo com as mães pode influenciar nas internalizações de crenças menos sexistas pelas crianças.

Se a literatura (Coltrane, 2006; Leaper & Friedman, 2008; Nunes, 2003; Cecconello, Antoni, & Koller, 2003) traz que os pais são principais agentes socializadores e que a socialização com os filhos tem grande repercussão na vida dos filhos – até mesmo depois de adultos – os cuidados das mães, considerando as peculiaridades de cada criança, podem direcionar a uma educação menos sexista das crianças. Tal aspecto explicaria a presença de um sexismo sutil e, por conseguinte, mudanças de percepções do feminino e do masculino que rompem com a lógica patriarcal, uma vez que os meninos são capazes de se verem como “carinhosos” e “quietos” por exemplo, estereótipos que numa visão tradicional são reconhecidamente femininos.

2. Sexismo das mães

Com a finalidade de testar a hipótese “as mães apresentarão mais sexismo benevolente do que hostil”, foi aplicada a escala de sexismo ambivalente adaptada (Formiga, Gouveia, & Santos, 2002), composta por uma subescala de sexismo hostil e outra de sexismo benevolente. As respostas aos itens poderiam variar de 1 (concordo totalmente) a 4 (discordo totalmente), com ponto médio igual a 2.5⁵. Realizamos um *teste t Student* contra o ponto médio para verificar a existência de sexismo nas mães.

Observamos que não há diferenças entre as médias de sexismo benevolente ($M=2.20$; $DP = 0.43$) e de sexismo hostil ($M=2.20$; $DP = 0.57$) das mães, $t(29) = -.05$, $p = \text{n.s.}$ Contudo, encontramos que as mães apresentam sexismo benevolente, $t(29) = - 3.72$, $p = .001$, e hostil,

⁵ A escala é, portanto, invertida: valores mais elevados indicam menor sexismo e valores abaixo do ponto médio indicam maior sexismo.

$t(29) = -2.9, p = .007$. Ou seja, as médias estão significativamente abaixo do ponto médio (2.5).

Os resultados refutam a nossa hipótese, uma vez que não encontramos diferenças entre as médias das duas dimensões do sexismo, ou seja, as mães apresentaram pontuação iguais de sexismo benevolente e hostil. Diante de um contexto amparado por leis antissexistas – como a lei Maria da Penha – esperava-se que, conforme afirmam Swin e Hiers (2009), o sexismo tomasse novas formas de expressão, ou seja, que o sexismo fosse expresso de forma mais sutil.

É possível que a cultura e o perfil das mães entrevistadas – a maioria são casadas e praticantes de alguma religião – provocado algum efeito na expressão do sexismo, seja benevolente ou hostil. Dados de estudos realizados em outros estados e países (Formiga, Gouveia, & Santos, 2002; Garaigordobil & Aliri, 2013; Glick e Fiske, 1996) indicam divergências, na expressão do sexismo, decorrentes de fatores culturais e também de fatores como a idade, o gênero e a classe socioeconômica do indivíduo.

Contudo, embora não haja diferenças entre as suas médias, observamos que as mães apresentaram sexismo hostil e benevolente. De acordo com Glick (2013), as duas dimensões do sexismo ambivalente atuam de forma a manter as relações de poder na sociedade. O sexismo hostil reforça os estereótipos acerca da superioridade do homem, enquanto que o sexismo benevolente, embora percebido como atitudes positivas na medida em que reconhece a importância das mulheres na execução dos seus papéis, suas crenças estão ancoradas em preceitos patriarcais. Assim, muito embora as mulheres sejam o grupo alvo do sexismo, as crenças benevolentes são utilizadas como recurso para que as mulheres se conformem aos papéis que lhes são atribuídos (Glick & Fiske, 1996).

Ressalta-se que a maioria das mães participantes desta pesquisa é de classe média. Nesse contexto, os resultados encontrados condizem com os achados de Moya e Cols (2001), os quais afirmam que países com grandes desigualdades sociais, que fomentam preceitos religiosos e de obediência – a exemplo do Brasil – apresentam maiores níveis de sexismo benevolente e hostil. Ademais, como afirma Ferreira (2004), as mulheres também manifestam e fomentam crenças sexistas, mesmo que de forma automática, tendo em vista que tais crenças estão impregnadas nas práticas sociais que rogam a sociedade.

3. O sexismo das mães e das crianças.

A fim de testar a hipótese a qual predizia uma correlação positiva entre o sexismo das crianças com o sexismo das suas mães⁶, construímos indicadores de sexismo sutil, flagrante e total para as mães, assim como fizemos para seus filhos (considerando a atribuição de traços positivos e negativos para os homens e para as mulheres). Também utilizamos os escores de sexismo hostil e benevolente das mães. Ressalta-se que, na lógica destes indicadores de sexismo, o sutil equivale ao sexismo benevolente e o flagrante corresponde ao sexismo hostil de acordo com a Teoria do Sexismo Ambivalente. Já o sexismo total corresponde à média dos indicadores de sexismo sutil e flagrante.

Ao realizar uma correlação bivariada entre as formas de sexismo das crianças das mães em função do gênero, observamos uma correlação significativa entre a expressão de sexismo total da criança com o indicador de sexismo flagrante das mães, $r(30) = .36, p = .05$.

⁶ Importante destacar que encontramos sexismo nas mães, mas as crianças não apresentaram sexismo.

Tabela 5. Correlação Bivariada entre as formas de expressão do sexismo das crianças e o sexismo das mães.

Sexismo das mães	Sexismo das crianças		
	Sutil	Flagrante	Sexismo Total
Sutil	- .06	- .13	- .02
Flagrante	- .30	.29	.36*
Sexismo Total	- .22	.07	.19
Benevolente	- .16	.06	- .09
Hostil	- .10	.29	.06

Nota: * $p = .05$.

A hipótese se confirma parcialmente, quanto mais sexista flagrante é a mãe, mais sexista será seu filho. Estes resultados dão margem a interpretações variadas devido à complexidade do fenômeno da socialização parental. Uma possível interpretação é de que as mães, que possuem mais sexismo flagrante, tendem a produzir uma socialização parental mais sexista, uma vez que, enquanto agentes socializadores ativos no processo de socialização e detentores de uma cultura, as mães tendem a reproduzir e repassar práticas e crenças sexistas às crianças de forma que estas consigam apreendê-las.

Sob o ponto de vista das crianças, os pais são os detentores de conhecimento, uma vez que é atribuída a eles uma maior responsabilidade no processo de socialização durante os primeiros anos de vida das crianças (Arnett, 2008). Estas então tendem a imitar suas mães e tê-las como exemplo. Além disso, na primeira infância, as crianças retêm as informações, através da observação e imitação, que são advindas principalmente das relações do microsistema familiar, ou seja, as interações familiares – entre os pais e entre estes e seus filhos – crescem conhecimentos às crianças.

Embora não sejam significativas as outras correlações do sexismo sutil e do flagrante com os indicadores de sexismo das mães, os resultados indicam que as associações são

coerentes com dados encontrados na literatura (Glick, 2013; Glick & Fiske, 1996). De acordo com Swin e Hiers (2009), dentre as novas formas de expressão do sexismo, o benevolente muitas vezes é manifestado de forma inconsciente, uma vez que é definido enquanto uma atitude positiva na medida em que reconhece a importância da mulher, mas, por outro lado, sustentam a hierarquia nas relações de poderes já que tal atitude é detentora de crenças e normas sexistas (Glick & Fiske, 1996)

Dessa forma, as correlações negativas do indicador de sexismo sutil e do escore de sexismo benevolente com o sexismo total das crianças pode estar relacionado ao fato de que o preconceito é mascarado, ou seja, situações em que o sexismo é expresso de forma velada podem não ser percebidas como discriminatórias, até mesmo pela própria vítima (Swin & Hiers, 2009).

4. Socialização parental e identidade de gênero.

A fim de testarmos a hipótese “a socialização parental influenciará na formação da identidade de gênero da criança” foram realizadas análises descritivas, bem como correlações bivariadas e teste *Qui-Quadrado*. Realizamos correlações bivariadas entre a questão “O quanto você se acha parecido com os/as meninos/as?” e o escore dos estilos parentais obtidos através do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (PSDQ) aplicado às mães das crianças participantes.

Concernente às respostas da pergunta “O quanto você se acha parecido com os/as meninos/as?”, elas são consideradas aqui o indicador de ‘Identidade de Gênero’. As crianças poderiam responder, numa escala tipo *Likert* crescente de quatro intervalos (nada, pouco, mais ou menos, muito), o quanto se achavam parecidas com as outras crianças do seu sexo.

Conforme apresentado na tabela 6, a variável *identidade de gênero* obteve média igual a 2.23 com desvio padrão igual a 0.97. Contudo, ao realizar um teste *t* contra o ponto médio (2,5) da escala em questão, o resultado indicou a *identidade de gênero* não difere do ponto

médio da escala ($t(29) = -1.5, p = .14$). Para verificar o efeito do sexo das crianças sob essa variável, fizemos uma ANOVA *oneway*. Observamos que ser menino ou menina não tem efeito sobre a identidade de gênero das crianças, $F(1,28) = .30, p = .58$.

Já dentre os estilos parentais, o estilo democrático apresentou maior média ($M = 4.19$; $DP = 0.43$), seguido do autoritário ($M = 2.74$; $DP = 0.57$) e, por conseguinte, do permissivo ($M = 2.73$; $DP = 0.90$). Um teste dos escores dos estilos parentais contra o ponto médio da escala (3) indicou que o estilo democrático está significativamente acima do ponto médio da escala ($t(29) = 15.15, p = .00$). O estilo autoritário teve sua média abaixo do ponto médio da escala $t(29) = -2.55, p = .02$. A adesão das mães ao estilo permissivo não se diferenciou do ponto médio, $t(29) = -1.61, p = .12$. Ou seja, as mães pesquisadas se mostraram democráticas e não autoritárias na socialização dos seus filhos e ainda neutras em termos de permissividade.

Tabela 6. Médias e desvios padrões das variáveis ‘*Identidade de Gênero*’ e ‘*Estilos Parentais*’.

Variáveis	Média	DP
Identidade de Gênero da criança	2.23	.97
Democrático	4.19	.43
Autoritário	2.74	.57
Permissivo	2.73	.90

Ao realizar uma correlação bivariada, observou-se uma relação significativa e positiva entre os estilos parentais autoritário e permissivo. Quanto maior a adesão das mães ao estilo autoritário, mais elas adotam o estilo permissivo. A correlação entre o estilo democrático e autoritário foi também significativa, mas negativa, o que indica que quanto mais os pais adotam um estilo democrático, menos autoritários eles são na educação de seus filhos (Ver tabela 7). Além disso, uma terceira correlação apresentou-se como tendencialmente significativa, fato que aponta para uma tendência de que quanto mais as mães assumem uma

postura democrática diante de seus filhos, menos permissivas elas são. Tais resultados apontam para mesma direção dos achados de Miguel, Valentim e Carugati (2009).

Ademais, contrariando a nossa hipótese, observamos que não há correlação significativa dos estilos parentais e a identidade de gênero da criança. Este resultado refuta a hipótese de que a socialização parental influencia na formação da identidade de gênero. Contudo, embora não sejam significativas as correlações, é importante observar que o estilo democrático apresenta uma direção de correlação positiva com a identidade de gênero da criança, ao contrário dos estilos autoritários e permissivos. A amostra pequena pode ser um dos motivos da relação não ter sido significativa. Com efeito, simulamos uma duplicação da amostra no SPSS e constatamos que duas das correlações se tornam significativas e a terceira tendencial. Assim, podemos entender que, se por um lado, tais dados permitem inferir que as crianças de pais democráticos tendem a apresentar uma identidade de gênero mais positiva, por outro, as crianças podem estar mais inclinadas a desenvolver uma percepção estereotipada – fundamentada em modelos patriarcais – uma vez que as pressões sociais do grupo e principalmente dos pais são constantes e aumentam na medida em que a criança cresce.

Tabela 7. Correlação Bivariada entre a questão “O quanto você se acha parecido com as outras crianças do mesmo sexo que você?” e os estilos parentais.

	Democrático	Autoritário	Permissivo
Identidade de gênero	.25	-.28	-.23
Democrático	--	-.36**	-.32*
Autoritário	--	--	.46***

Nota: * $p < .10$ e $> .05$, ** $p = .05$, *** $p = .01$.

Além disso, podemos ressaltar que quando foi perguntado o porquê elas se achavam ou não parecidas com as crianças do mesmo sexo que o dela, algumas crianças disseram que não se pareciam devido às características físicas como a cor dos olhos, os cabelos, um sinal, o

estilo de roupa que a criança da foto vestia, etc. Parte das crianças ficaram presas às características do exemplar mostrado e não dos(as) meninos(as) enquanto categoria como pode ser observado nas falas a seguir: “*ela é diferente de mim, o cabelo, os olhos, o nariz [...]*” (Criança do sexo feminino – participante 10).

Outras crianças não se ativeram apenas a foto da criança que lhes foi mostrada, mas também chamaram a atenção para a questão da cor da pele e do tipo do cabelo conforme os relatos de duas das crianças entrevistadas: “*Eu não acho que se parece, tem alguns que tem cabelo cachados e são negros, tem alguns que são brancos de cabelo cacheado, tem alguns que são marrons e de cabelos cachados*” (Criança do sexo masculino- participante 6); “*É porque o meu cabelo é para trás e o dele é todo cacheadinho, igual ao de Cirilo*” (Criança do sexo masculino – participante 8).

Dessa forma, os relatos indicam a importância de considerar a interseccionalidade das variáveis na constituição da identidade de gênero da criança, uma vez que é clara a influência da mídia na percepção das crianças, bem como o fato de evidenciarem a cor da pele, o tipo de cabelo e a cor dos olhos enquanto critério de diferença das demais crianças. O desenvolvimento social da criança e, mais especificamente, a sua identidade de gênero é influenciado não apenas pela família, mas também, por outros microssistemas como a escola, a igreja e a mídia (Leaper & Friedman, 2008).

Além disso, os pais são percebidos como detentores de conhecimento e, por vezes, as crianças tendem a observar e imitar seus comportamentos. Tal fato fica evidente na fala da criança participante 18 (sexo masculino): “*Ele é grande, ele é meu primo, ele é maior do que eu e tem 33 anos. E ele tem o cabelão que nem o de meu pai, ele tem o nariz pequenininho e ele é um pouquinho negrinho... não, ele é afrodescendente, meu pai disse*”. Com isso, o fato das correlações não serem significativas não denota que não há influência dos pais no desenvolvimento social dos seus filhos, mas que talvez a questão analisada não apreenda

todas as dimensões da identidade de gênero, pois são diversas as variáveis que interferem no seu desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner (1994), é preciso considerar a intercomunicação entre os sistemas que atuam direta e indiretamente no desenvolvimento da criança para compreendê-la.

Entretanto, também utilizamos a pergunta “O quanto você gosta de ser menino (a)?” para mensurar a variável identidade de gênero. Para responder à pergunta, as crianças utilizaram uma escala *Likert* de 4 pontos (Muito, mais ou menos, pouco ou nada) e, logo após, justificaram a sua resposta (Ver tabela 8). Observamos que, dentre as 19 crianças do sexo masculino, 16 (84,2%) relataram gostar muito de ser menino e apenas 3 (15,8%) afirmaram que gostam mais ou menos de ser menino. Já com relação às crianças do sexo feminino, todas as 11 (100%) afirmaram que gostam “muito” de ser menina.

Tabela 8. Justificativas das crianças a pergunta “Você gosta de ser menino (a)?”

Respostas das crianças do sexo masculino
Eu gosto de brincar de carrinho; de brincar de boneco; os meninos brincam de boa de gude; jogar bola; eu gosto de brincar de LEGO; jogar videogame; jogar no computador; eu gosto de andar de bicicleta; os meninos gostam de brincar muito de queimado, futebol, patinete, bicicleta, videogame, arma e espada.
Porque o menino é forte, pode ser defender.
Quando a gente crescer, ficar adulto, vai ser o dono da casa.
Eu gosto de andar de bicicleta.
Assisto Carrossel, Chiquititas, Chaves, Bom Dia e Cia, Arnold.
Brinco com meu pai de aviãozinho; eu jogo bola com meu pai no quintal; meu pai, às vezes, gosta de brincar comigo.
Menina não pode brincar de boneco.
Sabem fazer muito dever, são muito inteligentes.
São muito mais legais que as meninas; tenho brinquedos muito legais que as meninas não podem ter.
As meninas brincam de bonecas, pintam as unhas; elas ficam assim, reclamando o tempo todo.
Eu gosto de mim mesmo. Até quando estou tomando banho, dou um abraço em mim mesmo. Ele é bondoso comigo porque, quando eu dou uma coisa a eles e eu peço outra coisa, eles me dão.
Respostas das crianças do sexo feminino
Porque a gente brinca de boneca, de Barbie; gosto de brincar de casinha; eu brinco de chá de boneca.
Por causa do estilo delas, as alpercatas, as blusas e o short; as meninas colocam maquiagem; gosto de pentear os cabelos, usar brinco.
A gente se diverte sozinha, sem os meninos.
Porque elas são bonitas; cheirosas; sapecas.
Eu gosto de assistir desenho da Barbie.
Eu não gosto de virar homem.

Conforme observado na tabela 8, as justificativas de parte das crianças fazem alusão a uma visão estereotipada do sexo masculino. Aspectos como brincadeiras (videogame, carrinho, espada e arma), esportes praticados (futebol) e características estereotipicamente masculinas (fortes) estão presentes nos relatos dos meninos. Consoante a isso, alguns relatos implicam numa comparação com as meninas, hábitos como brincar de boneca e pintar as unhas aparecem como um aspecto negativo do sexo feminino. Percebemos também discursos que remetem a posição dominante do homem no ambiente familiar, a exemplo da fala a

seguir: “quando a gente crescer, ficar adulto, vai ser o dono da casa” (Criança do sexo masculino – participante 1).

Já os relatos das meninas remetem às práticas proeminentes de uma cultura patriarcal, e que são difundidas como essencialmente femininas, como brincar de casinha ou de chá de boneca, usar maquiagem, entre outras. Ademais, observamos que a aparência é um aspecto um importante para que as meninas se sintam bem enquanto pertencentes ao sexo feminino.

De modo geral, as brincadeiras são hábitos importantes para que a criança construa sua identidade de gênero. Trata-se de um recurso utilizado pelos pais para ensinar os valores e as normas culturais predominantes no seu grupo de pertença aos seus filhos. Haja vista que pertencemos a uma sociedade cujas práticas sociais estão fundamentas em preceitos patriarcais – onde os homens assumem uma posição mais favorecida que as mulheres –, a assimilação desses pelas crianças resulta numa reprodução de papéis sexuais (Ribeiro, 2009).

Ademais, é provável que a presença de valores e crenças sexistas nas respostas das crianças sejam provenientes das relações estabelecidas, sobretudo, no ambiente familiar. De acordo com Leaper e Friedman (2008), os pais socializam seus filhos de acordo com os princípios patriarcais, as crianças são orientadas a desenvolver atividades que são reconhecidamente adequadas para o seu sexo: os meninos praticam futebol quando pequenos, já as meninas ficam em casa, auxiliando as mães nas atividades de casa.

5. Socialização e Sexismo Infantil.

Para testar a hipótese “a socialização parental influenciará nas expressões de sexismo das crianças” realizamos várias perguntas, que simulavam situações que correspondem a distâncias sociais variadas, às crianças. A primeira situação (situação A) refere-se a uma adoção, os pais das crianças levariam uma delas para viver na sua casa e como irmão. Na segunda situação (situação B), a participante teria que escolher uma das crianças para ser seu

melhor amigo. Já a terceira situação (situação C), a participante teria que simular que as duas crianças das fotos seriam seus colegas de sala de aula e ela deveria escolher com quem ela preferiria fazer uma atividade valendo nota. Nas três situações as opções de escolha das crianças, foi um menino ou uma menina (ver apêndice C).

Dentre os participantes meninos, 5 (26,3%) escolheram a menina para ser sua irmã e 14 (73,7%) queriam o menino como irmão. Na mesma direção, 14 (73,7%) dos meninos preferiram outro menino para ser seu melhor amigo, enquanto 5 (26,3%) escolheram a menina como melhor amiga. Já 11 (57,9%) optaram por fazer a atividade em sala de aula com o menino e 8 (42,1%) escolheram a menina para fazer a atividade.

Concernente às meninas, 3 (27,3%) escolheram os meninos para ser seu irmão e 8 (72,7%) preferiram a menina como irmã. Referente à segunda proposição, apenas 3 (27,3%) escolheram o menino para ser seu melhor amigo e 8 (72,7%) preferiram a menina como melhor amiga. Já 2 (18,2%) optaram por fazer a atividade em sala de aula com o menino, enquanto que 9 (81,8%), dentre as 11 meninas, escolheram a menina para executar a atividade juntas.

Assim, para verificar a relação da variável “sexo” com as escolhas feitas pelas crianças, foi realizado o *teste não paramétrico qui-quadrado*. Como pode ser observado na tabela 9, verificou-se que há uma relação significativa entre as escolhas realizadas pelas crianças e o sexo da criança alvo nas três situações.

Tabela 9. Comparação entre as respostas de meninas e meninos com relação às escolhas das crianças em situação de distância social

Proposições	Escolha	Participantes Meninos		Participantes Meninas		Qui-quadrado (X ²)
		F	%	F	%	
Ser irmão dessa criança.	Sexo Masculino	14	73,7%	3	27,3%	X² (1)= 6.11, p= .01
	Sexo Feminino	5	26,3%	8	72,7%	
Ser melhor amigo dessa criança.	Sexo Masculino	14	73,7%	3	27,3%	X² (1)= 8.62, p= .00
	Sexo Feminino	5	26,3%	8	72,7%	
Participar de uma atividade em sala de aula com essa criança.	Sexo Masculino	11	57,9%	2	18,2%	X² (1)= 4.74, p= .03
	Sexo Feminino	8	42,1%	9	81,8%	

As variáveis referentes às situações de distância social foram recodificadas. Construímos uma escala de preferência, considerando como condição o sexo da criança, masculino ou feminino, e a escolha por crianças do mesmo sexo ou não nas situações acima relatadas. Em suma, foram construídos indicadores de preferência das crianças pelo sexo masculino, bem como pelo sexo feminino nas situações de distância social. A escolha em cada situação recebeu uma valoração em ordem decrescente, quanto menor o distanciamento social da situação para a criança, maior é a pontuação na escala de preferência. Dessa forma, a categoria *preferência masculina* corresponde a um indicador que mede o grau de preferência das crianças a partir das escolhas realizadas nas situações A, B e C – para ser seu irmão, seu melhor amigo ou seu colega de atividade. Para quem escolheu o menino na situação A, atribuímos valor igual a 3, e, para quem preferiu a menina, atribuímos um valor igual a 0. Na situação B, as crianças que escolheram o menino como melhor amigo receberam uma

pontuação igual a 2 na escala, enquanto que, para aquelas que preferiram as meninas, atribuímos valor igual a 0. E na situação C, quem optou por fazer a atividade em sala de aula com um menino, obteve pontuação igual a 1, já, para quem escolheu a menina como colega durante a atividade, atribuímos valor 0.

O indicador *preferência feminina* refere-se a uma medida de preferência das crianças por pares do sexo feminino a partir das escolhas realizadas nas situações A, B e C. Assim, da mesma forma que o indicador de *preferência masculina*, a criança que preferiu a menina para ser sua irmã (Situação A) recebeu pontuação igual a 3, atribuímos 2 pontos para que escolheu a menina como melhor amiga (Situação B) e, na situação C, as crianças, que optaram por fazer a atividade com a menina, obtiveram 1 ponto. Em cada uma das três situações, a criança que não escolheu a menina atribuímos valor 0.

Conforme observado na tabela 10, a média de preferência masculina diminui na medida em que a distância social se torna maior. A média na situação de menor distância social, preferência por um irmão, foi maior ($M=1.7$; $DP= 1.51$) que as outras duas situações. A situação, na qual a criança escolhe um menino para ser seu melhor amigo, obteve uma média maior ($M= 1.1$; $DP= 1.01$) que na situação em que a criança escolhe um menino para realizar uma atividade, valendo nota, em sala de aula ($M=.53$; $DP=.51$) e menor que a primeira situação.

Concernente à preferência feminina, na situação A – escolher uma criança para ser seu irmão ou irmã – a média foi maior ($M= 1.3$; $DP= 1.51$) que a média da situação B, na qual a criança escolhe outra criança para ser seu melhor amigo ou amiga ($M= .93$; $DP= 1.01$). Por conseguinte, a situação C – escolher uma criança para fazer uma atividade em sala de aula – apresentou uma média menor que as duas primeiras situações ($M=.57$; $DP=.5$).

Tabela 10. Médias e desvios padrões da preferência em cada situação de distância social.

	Média dos meninos	DP	Média das meninas	DP
Preferência por um irmão (ã)	1.7	1.51	1.3	1.51
Preferência por um amigo (a)	1.1	1.01	.93	1.01
Preferência por um menino (a) para participar da atividade em sala de aula.	.53	.51	.57	.50
Preferência total	3.3	2.88	2.8	2.83

Ao correlacionar os indicadores de preferência das crianças (score total) e os escores de sexismo ambivalente e hostil com os estilos parentais dos pais, nenhuma das correlações foram estatisticamente significativas (ver tabela 11). Ressaltamos que os escores de sexismo ambivalente e hostil foram obtidos mediante a aplicação de uma escala de quatro intervalos e com ponto médio igual a 2,5. As médias de sexismo benevolente e sexismo hostil encontram-se abaixo do ponto médio, uma vez que ambas apresentaram médias iguais a 2.2.

Conforme observado na tabela 11, obtivemos correlações significativas do estilo autoritário com o sexismo hostil ($r(30) = .41, p = .02$), o escore de preferência feminina ($r(30) = -.49, p = .00$) e o escore de preferência masculina ($r(30) = .52, p = .00$). A correlação entre o estilo permissivo e o sexismo hostil também foi significativa, $r(30) = .41, p = .02$. Contudo, não houve correlações significativas do estilo democrático com os escores de sexismo (hostil e benevolente) das mães e os de preferência infantil (masculino e feminino).

Tabela 11. Correlação entre os escores total de preferência (masculina e feminina) e os escores de sexismo hostil e benevolente com os estilos parentais.

Estilos Parentais adotados pelas mães	Sexismo das Mães e Preferências infantis			
	Sexismo Benevolente	Seximo Hostil	Preferência Feminina (Escore Total)	Preferência Masculina (Escore Total)
Democrático	- .03	.19	.07	- .10
Autoritário	- .26	.41 **	- .49***	.52***
Permissivo	.14	.41 **	- .24	.25

Nota: * $p < .10$ e $> .05$, ** $p < .05$ e $> .00$ *** $p = .00$.

Observamos que se confirma a hipótese, mães mais autoritárias e permissivas socializam seus filhos na direção do sexismo hostil e na direção de uma preferência pelo masculino em detrimento do feminino. Seguindo esta lógica, o estilo autoritário adotado pelas mães pode prever a internalização de crenças sexistas pelas crianças, tendo em vista que são agentes socializadores importantes durante a primeira e média infância. Segundo Coltrane (2006), os pais estão intrincados numa sociedade carregada de valores patriarcais. As práticas sociais funcionam de forma a manter as relações de poder até então predominantes, visto que a família é base da ordem social.

Durante a socialização, o indivíduo, para ser aceito pela sociedade, estabelece relações e regula seu comportamento consoante as normas da sociedade (Damon, 2006). Dessa forma, enquanto agentes socializadores que fazem parte do microsistema familiar, as mães são detentoras de crenças e valores que repercutem na forma como educam os seus filhos a depender do sexo deles.

Diante disso, observando que a correlação entre o estilo autoritário e o escore total de preferência masculina foi positiva e significativa, enquanto a correlação entre o mesmo estilo e o indicador de preferência feminina foi negativa e significativa, os dados indicam quanto mais autoritárias são as mães, as participantes crianças tendem a ter uma maior preferência

por pares do sexo masculino e, em contrapartida, uma menor preferência por crianças do sexo feminino. Estes resultados apontam para uma inclinação por parte das crianças, cujas mães são autoritárias, em valorizar mais os atributos masculinos do que os femininos, fato que, conforme afirmam Swin e Hiers (2009), são resultantes de uma cultura predominantemente patriarcal que guiam as práticas sociais, tanto das mães quanto das crianças, uma vez que ambas as categorias estão proeminentemente imersas em relações sociais carregadas de crenças culturais.

Dessa forma, dentro de uma cultura patriarcal, os pais tendem a discriminar os filhos (em função do sexo) no que se refere à adoção de práticas educativas e, conseqüentemente, dos estilos parentais. Leaper e Friedman (2008) afirma que o sexo da criança interfere nas práticas educativas e, por conseguinte, no estilo parental que os pais adotam.

Além disso, os *Qui-Quadrados*, realizados em função das escolhas das crianças em situações de distância social, apontam para uma tendência das crianças em escolher pares do mesmo gênero. Na mesma direção, os dados descritivos indicam que as crianças estão inclinadas a expressar um favoritismo endogrupal, ou seja, as atitudes e comportamentos das crianças mostram que a criança tem preferência por estabelecer relações e a favorecer pares do mesmo gênero. Tais dados são coerentes com os achados de Lewis (2013) e de Kude, Knuppe e Plentz (2004), os quais observaram, em seus estudos, que as crianças preferem brincar com crianças do mesmo gênero.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito da socialização parental na expressão de sexismo em crianças foi o objeto de estudo da nossa pesquisa. Especificamente, tivemos a pretensão de investigar a presença do sexismo nas crianças e em suas respectivas mães para verificar se há alguma relação entre os níveis de sexismo das duas amostras. Também mensuramos os estilos de socialização das mães a fim de analisar uma possível influência dos estilos parentais na identidade de gênero e na expressão do sexismo pelas crianças.

Vimos que as crianças apresentaram sexismo sutil, porém direcionada ao sexo masculino. Acredita-se que o entrevistador tenha provocado algum efeito nas respostas dos meninos, uma vez que as entrevistas foram realizadas por uma pessoa do sexo feminino. Devido à pressão social que as crianças sofrem constantemente em seu processo de socialização (França, 2006), é possível que os meninos não tenham emitido a percepção que realmente eles têm do sexo feminino.

O medo de ser recriminado, pelo fato de expressar uma visão negativa das meninas diante de uma figura do sexo feminino, pode ter inibido as respostas dos meninos. Desse modo, para um futuro estudo seria importante considerar o sexo do entrevistador como variável interveniente, ou seja, realizar o estudo utilizando dois entrevistadores: um entrevistador do sexo feminino – para entrevistar as meninas - e outro do sexo masculino para fazer a coleta com os meninos.

Relativamente à expressão de sexismo pelas mães, observamos níveis significativos de sexismo hostil e benevolente. Coerente com literatura sobre a teoria do sexismo ambivalente, situações discriminatórias, que envolvem o sexismo benevolente, são mais difíceis de serem

percebidas na medida em que mascara o preconceito (Glick & Fiske, 1996; Swin & Hyers, 2009). Nesse sentido, as mães reproduzem e alimentam crenças sexistas, muitas vezes, de forma inconsciente, já que elas mesmas não se reconhecem enquanto vítimas da discriminação em contextos onde o sexismo benevolente é expresso. Por outro lado, a presença do sexismo hostil é compreensível, visto que vivemos em uma sociedade patriarcalista. Uma vez imersos num grupo, os indivíduos apresentam uma tendência em se conformar com as crenças e normas predominantes naquele (Coltrane, 2006). As engrenagens da sociedade funcionam de forma a manter as relações de poder até então vigentes.

Encontramos também que mães com sexismo mais flagrante (ou hostil) tendem a produzir uma socialização parental mais sexista. De fato, as mães são os agentes socializadores que passam mais tempo com as crianças de modo que ensinam a elas, mesmo que inconscientemente, as suas crenças no que diz respeito ao sexismo. As mães são detentoras de conhecimento e, por vezes, são percebidas pelos seus filhos como exemplo a seguir. Ressalta-se que a internalização de estereótipos sexistas não advém apenas do que é recomendado pelos pais, mas também de observações às relações e práticas cotidianas (Ribeiro, 2009).

Com relação a identidade gênero, sabemos que se trata de um processo no qual a criança busca o seu lugar no mundo. Sob a ótica de Leaper e Friedman (2008), a identidade social conduz a criança a um olhar estereotipado sobre as relações de gênero, de outro modo, a um favoritismo endogrupal na medida em que preferem interagir com pares do mesmo sexo. Muito embora a presença da variável identidade de gênero das crianças não tenha sido significativa, observamos nos discursos das crianças que as práticas sociais das mesmas – as brincadeiras, os hábitos, as práticas de esportes e jogos – estão contaminadas por valores de normas sexistas. Além disso, ressalta-se que as crianças possuem várias identidades e, em contextos específicos, uma pode se sobressair às outras, fato que torna difícil mensurar a

identidade de gênero sem considerar as suas outras identidades. Analisar a interseccionalidade entre as variáveis cor da pele, gênero e classe social é fundamental para compreender o processo de formação da identidade de gênero.

Ademais, não encontramos uma relação entre os estilos parentais e a identidade de gênero das crianças inicialmente, mas, quando duplicada a amostra, observamos que mães democráticas socializam seus filhos de modo a auxiliá-los no processo de formação da identidade de gênero. Estudos empíricos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012) indicam que pais democráticos fornecem uma base segura aos seus filhos de forma a contribuir para a formação da identidade dos mesmos. Desse modo, uma possível justificativa por não ter encontrado efeito da socialização parental na identidade é o tamanho pequeno da amostra.

No âmbito dos estilos de socialização, os resultados mostram o papel fundamental que as mães possuem no desenvolvimento social dos filhos. Os estilos parentais, que as mães adotam, estão relacionados com as crenças que as mesmas carregam. Nesse sentido, vimos que as mães autoritárias e permissivas apresentaram uma tendência em socializar seus filhos na direção do sexismo hostil, ou seja, as mães socializavam as crianças de modo que há uma valorização da preferência pelo masculino em detrimento do feminino. De outro modo, a legitimação das diferenças nas relações de gênero começa dentro do próprio ambiente familiar. Os estilos parentais das mães, conforme outros estudos apontam (Garaigordobil & Arili, 2012; Moura, 2012), influenciam na expressão dos sexismo das crianças.

Ressaltamos que inicialmente a pretensão deste estudo era realizar as entrevistas com os pais e as mães das crianças. Entretanto, a acessibilidade aos pais das crianças era mais difícil devido ao fato de que parte das mães entrevistadas eram divorciadas ou ainda que os pais tinham pouca ou nenhuma disponibilidade. Tais evidências são indicadores de que ainda

são atribuídas às mães uma maior responsabilidade com relação aos afazeres domésticos e ao cuidado dos filhos. Consoante a isto, os dados estatísticos da PNAD (IBGE, 2015) apontam que as mulheres despendem mais tempo que os homens nas tarefas domésticas.

Esse estudo possui, no entanto, algumas limitações que podem ter impactado os resultados. Uma primeira limitação está relacionada à amostra, a importância de abarcar outros extratos sociais, assim como a interveniência de outras variáveis que não foram trabalhadas nesta pesquisa. Estudos (Bem & Wagner, 2006; Formiga, 2011; Garaigordobil & Aliri, 2013; Glick & Fiske, 1996) indicam que considerar também as variáveis contextuais, que amparam o sexismo, permite a construção de um olhar mais crítico acerca dos problemas comportamentais – motivações, significações e reações – que remetem ao sexismo.

Outra limitação diz respeito à desejabilidade social presente nas repostas das crianças – principalmente dos meninos, levando em conta que a pessoa que os entrevistou era do sexo feminino – como um impeditivo na mensuração do fenômeno, haja vista que o contexto brasileiro é acrescido de julgamentos e sanções para aqueles que manifestam o preconceito ao menos de forma explícita.

Considerando que amostra desta pesquisa foi pequena, seria interessante realizar um estudo com um número maior de participantes. Talvez, estudos longitudinais também possam contribuir para analisar o impacto das variáveis contextuais – mudanças sócio-temporais – na formação da identidade de gênero e na expressão do preconceito existente nas entrelinhas das relações sociais. Ademais, mesmo diante das dificuldades, reproduzir a pesquisa com os pais torna-se imprescindível para compreender alguns aspectos do comportamento das crianças e, até mesmo, a forma como se socializam com seus pares. É relevante também investigar a percepção dos filhos, no que diz respeito às práticas e estilos parentais, visto que compreender

o modo como as crianças percebem o mundo é imprescindível para construir uma visão integrada das dinâmicas inerentes à internalização e reprodução do sexismo.

Não obstante às limitações, esse estudo demonstra a importância de uma socialização parental para que as crianças não só construam suas identidades, mas também, para que as mesmas tenham consciência das consequências da reprodução do sexismo. Adotar estilos parentais autoritários e permissivos ajuda a legitimar práticas sociais e crenças naturalizantes acerca do gênero, limitando as experiências e o desenvolvimento de habilidades das crianças na medida em que um cuidado diferenciado – baseado nas características físicas e biológicas das crianças – é dado aos meninos e às meninas. Em contrapartida, e consoante com outros estudos (Paiva & Ronzani, 2009; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003; Yohn, Borrell, Estévez, Calatrava, & Burgo, 2009), o estilo de socialização democrático parece ser o mais efetivo, uma vez que proporciona uma base segura à criança para que esta desenvolva sua identidade e capacidades para resolver situações problemas e dialogar de modo que as práticas sexistas sejam deslegitimadas. Assim, o modo como os pais guiam o processo de socialização é determinante para a construção de novas práticas que venham a questionar as imagens do masculino e do feminino e, por conseguinte, as relações de poderes baseadas numa cultura patriarcal.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. (1954/1979). *The Nature of Prejudice*. 3ª Ed. Wokinghan Addisson-Wesley.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Alves, J. E. D., & Corrêa, S. (2009). *Igualdade e Desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Estudos Populacionais.
- Amâncio, L. (1998). Os seres e os Modos de Ser. Em *Masculino e Feminino: a construção social da diferença* (pp. 35-88). Porto: Edições Afrontamento (Coleção Saber Imaginar o Social).
- Araújo, D. (2006). *As palavras e seus efeitos: o sexismo na publicidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Arnett, J. J. (2008). Socialization in emerging adulthood: from the family to the wider world, from socialization to self-socialization. Em J. E. Grusec & P. H. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 208- 231). New York: The guilford press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 19, 127-136. Recuperado de <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>.
- Bem, L. A., & Wagner. A. (2006) Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Blaine, B. E. (2007). Understanding Gender Stereotypes and Sexism. Em *Understanding the Psychology of Diversity* (pp. 101- 121). London: Sage publications.

- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos*. Recuperado de www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf.
- Bourdieu, D. (1930). Uma imagem ampliada. *A dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006* (2006). Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>.
- Cabecinhas, R. (2010). Expressões de racismo: mudanças e continuidades. Em: A.C.S. Mandarino & E. Gomberg (Eds.), *Racismos: Olhares plurais* (pp.11-43). Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Cardoso, S. P. (2009). *A constituição do público e do privado em "A vida como ela é"*. V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA. Recuperado de http://www.cult.ufba.br/enecult2009/195_01.pdf.
- Cecconello, A. M., Antoni, C., & Koller, S.H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo (Maringá)*, 8, 45-54.
- Coltrane, S. (2006). Engendering Children. Em G. Handel, *Childhood Socialization* (2ª Ed.). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Conselho Nacional de Saúde (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília, DF. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

- Costa, F. O., & Antoniazzi, A. S. (1999). A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. *Paidéia*, 9(16), 67-75.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Damon, W. (2006). Socialization and Individuation. Em G. Handel, *Childhood Socialization* (pp. 3-10). New Brunswick, NY: Aldine Transaction.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as context: an integrative model. Em *American Psychological Association*, 113 (3), 487-496. Recuperado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>.
- Dubar, C. (2005). A socialização da criança na psicologia piagetiana e seus prolongamentos sociológicos. Em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (pp. 3-34). São Paulo: Martins Fontes.
- Duckitt, J. (1992). The concept of Prejudice. Em *The Social Psychology of Prejudice* (pp. 7-24). New York: Preager.
- El-Hani, C. N. (1996). Diferenças entre homens e mulheres: biologia ou cultura? Em *Revista USP*, 29, 149-160. doi: 10.11606/issn.2316-9036.v0i29p149-160.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.
- Ferreira, M. C. (2004). Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Tema em Psicologia da SBP*, 12(2), 119-126.
- Finco, D. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições*, 4(3), 89-101. Recuperado de <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>

- Formiga, N. S. (2011). Inventário do Sexismo Ambivalente em brasileiros: sua acurácia estrutural. *Salud & Sociedad*, 2(2), 192-201.
- Formiga, N. S., Gouveia, V. V., & Santos, M. N. (2002). Inventário de Sexismo Ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. *Psicologia em Estudos (Maringá)*, 7(1), 103-111. doi: 10.1590/S1413-73722002000100013.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). A expressão de formas indiretas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 22(4), 705-720.
- França, D. X. (2006). *Socialização do preconceito em crianças negras, mulatas e brancas do Brasil*. Tese de doutorado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Freire, S. E. A. (2009). *A relação entre a percepção dos estilos parentais de socialização e o posicionamento moral de adolescentes*. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Freud, S. (1923/2006). Uma neurose demoníaca do século XVII. Em J. O. A. Abreu (trad.) *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XIX, pp. 436-472). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1925/2006). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. Em J.O.A. Abreu (trad.) *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (pp. 186-197). Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental Socialization Styles, Parents' Educational Level and Sexist Attitudes in Adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 592-603.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ambivalent sexism inventory: standardization and normative data in a sample of the Basque country. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 21(1), 173-186.

- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Glick, P. (2013). BS at work: How Benevolent Sexism Undermines Women and Justifies Backlash. *Gender & Work: Challenging Conventional Wisdom* (pp. 4-10). Boston: Harvard Business School.
- Grossi, M. P. (n.d.). *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Recuperado de <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/livros-artigos-e-publicacoes/artigos/>.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2008). Socialization in the Family: the roles of parentes. Em J. E. Grusec & P. H. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 284- 308). New York: The guilford press.
- Guillaumin, C. (1995). Race and nature: the system of marks (1977). Em *Race, sexism, power and ideology* (pp.133-152). New York: Routledge.
- IBGE (2014). *Estatística de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Sistema Nacional de Informações de Gênero. Recuperado de: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Síntese de Indicadores Sociais 2015: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=sis_2015.
- Kude, V. M. M., Knuppe, L., & Plentz, M. B. (2004). A construção do gênero e o brincar na educação infantil. *Educação em Revista*, 40, 213-228. Recuperado de <http://www.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>.

- Laible, D., & Thompson, R. A. (2008). Early socialization: a relationship perspective. Em J. E. Grusec & P. H. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 181- 207). New York: The Guilford Press.
- Leaper, C. & Friedman, C. K. (2008). The socialization of gender. Em J. E. Grusec & P. H. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561- 587). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2013). Gênero: socialização inicial. Em *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/genero-socializacao-inicial.pdf>
- Lima, M. E. O. (2002). *Normas sociais e racismo: efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros*. Tese de doutorado em Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). Serão os estereótipos e os preconceitos inevitáveis? O monstro da automaticidade. *Estereótipos, preconceito e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 45-70). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Lins, T., Alvarenga, P., Paixão, C., Almeida, E., & Costa, H. (2012). Problemas externalizantes e agressividade infantil: uma revisão de estudos brasileiros. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 64(3).
- Louro, G. L. (2008). Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. *Revista Pro-Posições*, 19 (2), 17-23. doi: 10.1590/S0103-73072008000200003.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em: E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- Magalhães, M. O., Alvarenga, P., & Teixeira, M. A. P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 15-25.
- Martin, E. (2006). Fragmentação e gênero. *A mulher no corpo* (pp.51- 63). Rio de Janeiro, RJ: Garamond Universitária.
- Martins, A. I. R. (2010). *Impacto do divórcio parental no comportamento dos filhos: fatores que contribuem para uma melhor adaptação*. Implicações médico-legais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto.
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & C. P. S. Camino (2010). Socialização Parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29. Em *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), p. 640-647. doi: 10.1590/S0102-79722011000400003.
- Maturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), p. 371-380. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400005.
- Melo, A. S. (2010). Participando sem medo de ser mulher: a presença feminina no Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) do Estado Sergipe. *Prêmio Mulher e Igualdade de Gênero* (pp. 8-21). II Seminário Mulher, Gênero e Políticas Públicas.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. Socialização Parental e valores: um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 167-177. doi: 10.1590/S0102-79722007000100021.
- Morgane, M. M., & Nader, M. B. (2014). O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas*, Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf.

- Moura, G. A. (2012). *Violência no namoro e estilos parentais na adolescência: compreensão das atitudes face à violência nas relações de namoro em adolescentes e a relação com a sua percepção dos estilos parentais*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional (ISPA).
- Moya, M., Paez, D., Glick, P., Fernandez, I., & Poeschl, G. (2002). Masculinidad- Feminidad y Factores Culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción. Spanish Journal of Motivation and Emotion*, 3, 127-142. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Miguel_Moya/publication/228382628_Masculinidad-Feminidad_y_factores_culturales/links/0deec52bd3c6df3388000000.pdf
- Nelson, T. D. (1966). Sexism. Em *The Psychology of Prejudice* (pp.192-227). California: Allyn and Bacon.
- Nunes, B. F. (2013). Família e Socialização: elementos de um debate. Em *Sociedade e infância no Brasil* (pp. 37-52). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Olinto, M. T. A. (1998). Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 1(2), 161-169.
- ONU (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Packer, D., & Bavel, J. J. V. (2014). The dynamic nature of identity: from brain to behavior. Em N., Branscombe & K., Reynolds (Eds.), *The Psychology of Change: Life Contexts, Experiences, and Identities* (pp. 225-245). New York: Psychology Press.
- Paiva, F. S., & Ronzani, T. M. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 4(11), 177- 183. doi: 10.1590/S1413-73722009000100021.

- Ribeiro, J. S. B. (2006). Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, 26, 145-168. doi: 10.1590/S0104-83332006000100007 .
- Santos, C. G. (2013). *Contextualizando os estilos parentais na idade pré-escolar: variáveis individuais e familiares*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 2(17), 144-152.
- Silva, T. M. G. (2008). Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: história e sociedade*, 8(1), 223-231. Recuperado de <http://www.periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/276/311>.
- Smigay, K. E. V. (2002). Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em revista*, 8(11), 32-46.
- Soares, S. (2012). Estilos parentais: percepção entre pais e filhos. Dissertação de Mestrado. ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2586/1/14064.pdf>.
- Soto-Quevedo, O. A. (2012). Rol Del Sexismo Ambivalente y de la transgresion de estereotipo de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *ACTA Colombiana de Psicología*, 15(2), 135-147.
- Swin, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. Em *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 407-430). New York, US: Psychology Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of intergroup behavior. Em S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

- Tedeschi, L. A. (2012). Mulheres e a sociedade agrária, representações sócias e relações de gênero. *Revista de história*, 26, 295-310. Recuperado de periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/download/15050/8556
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernard, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414. doi: 10.1590/S0103-863X2006000300011.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J. & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010) Gender. *Handbook of Social Psychology* (Vol.1, pp. 629-667). New Jersey, US: Willey.
- Yohn, A. O. R., Borrell, S. R., Estévez, J. I., Calatrava, M., & Burgo, C. L. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogia*, 14, 13-37. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19106/1/Evaluacion%20de%20los%20estilos%20educativos%20parentales.pdf>.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PSICOLOGIA SOCIAL

Projeto de pesquisa: Práticas educativas e normas sociais no processo de socialização da criança.

Objetivo: investigar as normas sociais e os valores adquiridos com as práticas educativas parentais pelas crianças.

Procedimento: os dados serão coletados por meio de entrevistas individuais que serão gravadas para que possam ser melhor descritas na pesquisa posteriormente, mas você tem a garantia de que os áudios não serão divulgados sem a devida permissão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e métodos deste estudo que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo nomeado, conduzido pelo Núcleo de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, terei a total liberdade para questionar ou mesmo recusar que as crianças deste estabelecimento de ensino participem da investigação.

Meu consentimento fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

1. Os participantes não serão obrigados a realizar nenhuma atividade para a qual não se sintam dispostos;
2. Os participantes não participarão de qualquer atividade que possa vir a lhes trazer prejuízos;
3. O nome da escola, bem como o nome dos alunos (as) não serão divulgados;
4. Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
5. Os pesquisadores estarão obrigados a me fornecer, quando solicitadas, as informações coletadas;
6. Posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os dados pertinentes a esta família sejam excluídos da pesquisa.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

O pesquisador responsável por este projeto é a mestranda Nayara Chagas Carvalho, que pode ser contactada pelo e-mail nayaracc.ufs@gmail.com e pelo telefone (079) 9652-9335. Esta pesquisa é de orientação do Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima que também poderá ser contactado pelo e-mail meolima@uol.com.br e pelo telefone (079) 9607- 6987.

Aracaju de de 20.....

Nome do responsável pela instituição: _____

Assinatura do responsável pela instituição: _____

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PSICOLOGIA SOCIAL

Nome da pesquisa: Práticas educativas e normas sociais no processo de socialização da criança.

Prezados pais,

Você e o(a) seu filho(a) está sendo convidado a fazer parte desta pesquisa que tem como objetivo investigar as normas sociais e os valores adquiridos com as práticas educativas parentais pelas crianças. Os dados serão coletados por meio de entrevistas individuais que serão gravadas para que possam ser melhor descritas na pesquisa posteriormente, mas você tem a garantia de que os áudios não serão divulgados sem a devida permissão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e métodos deste estudo que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo nomeado, conduzido pelo Núcleo de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, terei a total liberdade para questionar ou mesmo recusar que o meu filho e/ou eu participe da investigação.

Meu consentimento fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

7. Os participantes não serão obrigados a realizar nenhuma atividade para a qual não se sintam dispostos;
8. Os participantes não participarão de qualquer atividade que possa vir a lhes trazer prejuízos;
9. O nome da escola, bem como o nome dos alunos não serão divulgados;
10. Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
11. Os pesquisadores estarão obrigados a me fornecer, quando solicitadas, as informações coletadas;
12. Posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os dados pertinentes a esta família sejam excluídos da pesquisa.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

O pesquisador responsável por este projeto é a mestranda Nayara Chagas Carvalho, que pode ser contactada pelo e-mail nayaracc.ufs@gmail.com e pelo telefone (079) 9652-9335. Esta pesquisa é de orientação do Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima que também poderá ser contactado pelo e-mail meolima@uol.com.br e pelo telefone (079) 9607- 6987.

Aracaju de de 20.....

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO C

Instrumento direcionados para as crianças

Entrevistadora: _____	Número do questionário: () _____
-----------------------	-----------------------------------

1º Bloco de perguntas: Percepção que as crianças possuem acerca dos seus pares

Eu estou querendo escrever uma história sobre crianças e seus amigos. Para isto, eu resolvi conversar com algumas crianças para ter idéias de como escrever a história. Eu gostaria que você me ajudasse respondendo algumas perguntas que eu vou lhe fazer. Você responde do jeito que você achar certo, para mim o que é importante é o que você pensa sobre você e seus amigos. Podemos começar?

Instrução: Ao realizar a pergunta à criança, mostrar a foto do menino e da menina nas questões 1, 2, 3 e 4.

1. Você sabe que toda história tem personagens, que são aquelas pessoas com quem a história se passa, e que essas pessoas têm um jeito de ser, são bonitas ou feias, são altas ou baixas, são mulheres ou homens. Aqui é como se essa história se passasse com você. Por isto eu gostaria que você me respondesse qual destas crianças é um menino e uma menina.

1.1. Essa criança é um (a) _____ (sexo da criança), você sabe que existem outras crianças que também são _____ (sexo da criança) como você, não existe? Você acha que as crianças que são _____ (sexo da criança) se parecem com você?

() Muito	() Mais ou Menos	() Pouco	() Nada
-----------	-------------------	-----------	----------

1.1.1. Em que? _____

1.2. Você sabe que cada pessoa tem um jeito de ser não é (ex: alguns são alegres ou tristes). Eu vou lhe dizer algumas palavras, e eu queria que você dissesse se as crianças que são _____ (sexo da criança) como você tem ou não jeito de quem é como vou dizer. Por exemplo: dizer alto se você acha que as crianças que são _____ (sexo da criança) são altas, você diz “sim”, se você achar elas são baixas aí você diz “não”. Você acha que as crianças que são _____ (sexo da criança) como você são?

Fracas: () Sim () Não	Fortes: () Sim () Não
Legais: () Sim () Não	Chatas: () Sim () Não
Agressivas: () Sim () Não	Carinhosas: () Sim () Não
Inteligentes: () Sim () Não	Burras: () Sim () Não
Bagunceiras: () Sim () Não	Quietas: () Sim () Não

1.2.1. Porque? _____

1.3. Você acha que as crianças que são _____ (sexo diferente ao da criança)?

Fracas: () Sim () Não	Fortes: () Sim () Não
Legais: () Sim () Não	Chatas: () Sim () Não
Agressivas: () Sim () Não	Carinhosas: () Sim () Não
Inteligentes: () Sim () Não	Burras: () Sim () Não
Bagunceiras: () Sim () Não	Quietas: () Sim () Não

1.3.1. Porque? _____

2. Essas crianças não têm pais. Vamos imaginar, então, que seu papai e sua mamãe vão levar uma delas para viver toda a vida com você e eles, na mesma casa, como irmãos, ele e você vão dormir no mesmo quarto, seus pais vão dar carinho e beijinhos nele(a) do mesmo jeito que fazem com você. Qual dessas crianças você prefere que seus pais levem para sua casa para dormir no mesmo quarto que você?

() Menino () Menina

2.1. Porque? _____

3. Vamos imaginar que umas dessas crianças é seu melhor amigo(a), aquele que você gosta muito, conta seus segredos a ele(a), e está junto com ele(a) sempre que podem. Qual dessas crianças você escolhe para ser seu melhor “Amigo (a)”?

() Menino () Menina

3.1. Porque? _____

4. Vamos imaginar que essas crianças são suas colegas na sala de aula, e a professora passa uma atividade para nota. A atividade pode ser feita junto com um colega, você pode escolher quem fará a atividade para a nota com você. Com qual desses você prefere fazer a atividade que a professora passou?

Menino Menina

4.1. Porque? _____

5. Caso você fosse convidado para uma festa de aniversário de um (a) amig@, chegasse lá e encontrasse suas amigas jogando futebol de sabão e seus amigos brincando com bonecos, com quem você preferiria brincar? _____

5.1. Porque? _____

6. Vamos fazer outra atividade. Vamos imaginar que você é um mosqueteiro e precisa vender uma caixa com 10 doces, mas para completar esta tarefa você pediu a ajuda de algumas crianças. Você chama essas duas crianças, um menino e uma menina, para lhe ajudar (**apresentar fotografia do menino e da menina**), e diz para elas que vai dar-lhes algumas moedas como agradecimento pela ajuda. Então, elas aceitam te ajudar vender seus doces, dessa forma:

- Dispor as duas fotografias sobre a mesa, e em baixo do desenho a quantidade de doces que cada criança vendeu. Pedir a criança entrevistada para distribuir as moedas de brinquedo sobre cada desenho. Perguntar a justificativa das respostas para cada condição.

6.1. Na primeira condição, o menino vende 7 doces e a menina vende 3 doces.

6.2. Na segunda condição, ambos – o menino e a menina – vendem 5 doces.

6.3. Na terceira condição, o menino vende 3 doces e a menina vende 7 doces.

Material: 10 doces; 9 moedas de brinquedo e 2 fotografias (uma de um menino e outra de uma menina).

7. Em que medida você gosta de ser menin@?

Muito Mais ou menos Pouco Nada

7.1. Por que?

Dados sócio-demográficos:

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Com quem você mora? _____

Com quem você costuma passar a maior parte do tempo quando está em casa?

() Pai () Mãe () Empregada () Irmã(ão) () Avó () Avô () Outro. Quem? _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

ANEXO D

Instrumento direcionado para os pais

A Universidade Federal de Sergipe (Brasil) está fazendo um estudo sobre o desenvolvimento das crianças brasileiras.

Pedimos que colabore respondendo a estas questões. Esta entrevista tem o objetivo de verificar as idéias que pais brasileiros têm a respeito da educação de crianças em geral e da de seus filhos em particular. Não há respostas certas nem erradas, estamos interessados na sua opinião. As suas respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica.

Obrigada!

Entrevistadora: _____ Número do questionário: ()

1º Bloco de perguntas: Percepção que os pais tem do masculino e do feminino

1. Como você acha que as mulheres que são?

Fracas: () Sim () Não

Fortes: () Sim () Não

Legais: () Sim () Não

Chatas: () Sim () Não

Agressivas: () Sim () Não

Carinhosas: () Sim () Não

Inteligentes: () Sim () Não

Burras: () Sim () Não

Bagunceiras: () Sim () Não

Quietas: () Sim () Não

1.1. Porque? _____

2. Como você acha que os homens que são?

Fracas: () Sim () Não

Fortes: () Sim () Não

Legais: () Sim () Não

Chatas: () Sim () Não

Agressivas: () Sim () Não

Carinhosas: () Sim () Não

Inteligentes: () Sim () Não

Burras: () Sim () Não

Bagunceiras: () Sim () Não

Quietas: () Sim () Não

2.1. Porque? _____

2º Bloco de perguntas: Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Versão reduzida)

Este questionário avalia *com que frequência* atua de determinado modo com o(a) seu/sua filho(a). Por favor, leia cada frase do questionário e responda *com que frequência* atua desse modo com o(a) seu/sua filho(a), enumerando de 1 a 5 de acordo com a escala abaixo:

Atuo desta maneira:

1 = Nunca 2 = Poucas vezes 3 = Algumas vezes 4 = Muitas vezes 5 = Sempre

Itens

- i. _____ Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho(a)
- i. _____ Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar
7. _____ Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo.
4. _____ Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o façás”
5. _____ Explico ao(à) meu/minha filho(a) como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal
6. _____ Dou uma palmada em meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.
7. _____ Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas.
8. _____ Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a).
9. _____ Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo.
10. _____ Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação.
11. _____ Saliento as razões das regras que estabeleço.
12. _____ Quando o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo.

-
13. _____ Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal.
-
14. _____ Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem.
-
15. _____ Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa.
-
16. _____ Enfureço-me com o(a) meu/minha filho(a).
-
17. _____ São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo.
-
18. _____ Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares.
-
19. _____ Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.
-
20. _____ Dito castigos ao(à) meu/minha filho(a) mas realmente não os aplico.
-
21. _____ Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) incentivando que as expresse.
-
22. _____ Permito que o(a) meu/minha filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares.
-
23. _____ Repreendo e critico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar.
-
24. _____ Estrago o(a) meu /minha filho(a) com mimos.
-
25. _____ Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas.
-
26. _____ Uso ameaças como forma de castigo com pouca ou nenhuma justificativa.
-
27. _____ Tenho momentos especiais e calorosos com o(a) meu/minha filho(a).
-
28. _____ Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) em um lugar sozinho(a) com pouca ou nenhuma explicação.
-
29. _____ Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas ações.
-
30. _____ Repreendo e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expectativas.
-
31. _____ Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento.
-
32. _____ Dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal.
-

3º Bloco de perguntas: Inventário de Sexismo Ambivalente (ISA)

Instrução: A seguir será apresentado uma série de frases sobre homens e mulheres, assim como sobre sua relação mútua em nossa sociedade contemporânea. Por favor indique se você concorda ou não concorda com cada um dos itens usando a escala abaixo:

1= Concordo Totalmente; 2= Concordo em Parte; 3= Discordo em Parte; 4= Discordo Totalmente

Itens do ISA	Concordo Totalmente	Concordo em Parte	Discordo em Parte	Discordo Totalmente
Ainda que um homem tenha muito êxito em sua vida, não poderá sentir-se completo a menos que tenha o amor de uma mulher.	1	2	3	4
Com o pretexto da igualdade, muitas mulheres buscam privilégios especiais, como condições de trabalho que as favoreçam.	1	2	3	4
Em caso de grandes ou pequenos acidentes, as mulheres devem ser resgatadas antes que os homens.	1	2	3	4
A maioria das mulheres interpreta os comentários ou brincadeiras inocentes como sexistas, isto é, como expressões preconceituosas ou discriminatórias contra elas.	1	2	3	4
As mulheres se ofendem muito facilmente.	1	2	3	4
As pessoas não podem ser verdadeiramente felizes em suas vidas a menos que tenham uma outra pessoa do sexo oposto. (Ex.: para o homem, uma mulher, e vice-versa).	1	2	3	4
Na verdade, o que as mulheres feministas pretendem é que a mulher tenha mais poder que o homem.	1	2	3	4
Muitas mulheres se caracterizam por uma pureza que poucos homens possuem.	1	2	3	4
As mulheres devem ser queridas e protegidas pelos homens.	1	2	3	4
A maioria das mulheres não dá valor completamente a tudo o que os homens fazem por ela.	1	2	3	4
As mulheres tentam ganhar poder controlando os homens.	1	2	3	4

Todo homem deve ter uma mulher a quem amar.	1	2	3	4
O homem está incompleto sem a mulher.	1	2	3	4
As mulheres exageram os problemas que têm no trabalho.	1	2	3	4
Uma vez que uma mulher consiga que o homem se comprometa com ela, geralmente, ela tenta controlar.	1	2	3	4
Quando as mulheres são vencidas pelos homens numa disputa justa, geralmente se queixam de serem “roubadas” ou discriminadas.	1	2	3	4
Uma boa mulher deveria ser posta em um pedestal pelo homem.	1	2	3	4
Existem muitas mulheres que, para chamar a atenção de um homem, primeiro se insinuam sensualmente e depois rejeitam seus avanços ou “cantadas”.	1	2	3	4
As mulheres, em comparação com os homens, tendem a ter uma maior sensibilidade moral.	1	2	3	4
Os homens deveriam estar dispostos a sacrificar seu próprio bem-estar a fim de dar segurança econômica e social às mulheres.	1	2	3	4
As mulheres feministas estão fazendo exigências completamente irracionais aos homens.	1	2	3	4
As mulheres, em comparação com os homens, mostram um sentido mais refinado para a cultura e o bom gosto.	1	2	3	4

Dados sócio-demográficos dos pais ou responsável:

Idade: _____ Naturalidade: _____

Estado Civil: () Solteir@ () Casad@ () Divorciad@

Você tem religião? () Sim () Não Se sim, qual sua religião? _____

Profissão: _____

Qual a sua renda familiar mensal em salários mínimos? _____

Quantas pessoas moram com você? _____ Quantos filhos você tem? _____

Cor da pele: () Branco () Pardo () Negro () Amarelo () Indígena

Dados sócio-demográficos d@ filh@:

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Cor da pele: () Branco () Pardo () Negro () Amarelo () Indígena

Naturalidade da criança: _____

Em que escola a criança estuda? _____

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

ANEXO E**Fotos Das Crianças – Negras, Pardas e Brancas**