



Gênero: socialização inicial

Atualização Setembro 2014

Editor do Tema:

Carol L. Martin, PhD, Arizona State University, EUA

Índice

Síntese	5
<hr/>	
Socialização de pares de gênero em meninos e meninas mais jovens	9
LAURA D. HANISH, PHD, RICHARD A. FABES, PHD, SETEMBRO 2014	
<hr/>	
O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de gênero	15
¹ REBECCA BIGLER, PHD, ² AMY ROBERSON HAYES, MA, ³ VERONICA HAMILTON, BA, DEZEMBRO 2013	
<hr/>	
Socialização de gênero dos pais nos filhos	20
CAMPBELL LEAPER, PHD, SETEMBRO 2014	
<hr/>	
Auto-socialização de gênero na primeira infância	26
MAY LING HALIM, PHD, NATASHA C. LINDNER, BA, DEZEMBRO 2013	
<hr/>	
A complexidade das causas e modificações do desenvolvimento de gênero: Comentário sobre Hanish & Fabes; Leaper; Bigler, Hayes & Hamilton, e Halim & Lindner	33
SHERI A. BERENBAUM, PHD, ADRIENE M. BELTZ, MS, SETEMBRO 2014	
<hr/>	

Tema financiado por:



Síntese

Qual é sua importância?

A socialização de gênero¹ é o processo através do qual as crianças aprendem sobre as expectativas, atitudes e comportamentos sociais associados ao seu gênero. 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 mesmo gênero. Essa conscientização de gênero, associada a uma exposição precoce ao gênero vinda de múltiplas fontes de socialização como pais, irmãos e pares, tem consequências imediatas sobre as atitudes e os comportamentos das crianças em relação aos membros do grupo de seu próprio gênero ou do outro gênero. Por exemplo, as crianças podem favorecer seu próprio gênero em suas atitudes (tendo sentimentos mais positivos em relação aos membros de seu próprio gênero) e exibindo comportamentos discriminatórios de gênero como, por exemplo, preferir interagir somente com membros de seu próprio gênero. Essa segregação de gênero pode ser estimulada pelos adultos, porém, mais frequentemente, é uma escolha das próprias crianças, e pode se tornar problemática, porque as crianças precisam ser capazes de interagir em contextos onde os gêneros estão integrados (por exemplo, creche/escola/local de trabalho). Embora as crianças desenvolvam habilidades para interagir com os membros de seu próprio gênero, sua capacidade para se relacionar eficazmente com meninas e meninos fica mais limitada. Da mesma forma, é importante criar oportunidades para que as crianças mais novas possam brincar em grupos de gêneros mistos a fim de ajudá-las a desenvolver relacionamentos interpessoais positivos tanto com meninos quanto com meninas em diversos contextos.

O que sabemos?

O gênero é uma das primeiras categorias sociais das quais as crianças se tornam conscientes. Ao atingir a idade de três anos, as crianças já formaram sua identidade de gênero. Elas também começam a ter consciência dos estereótipos culturais dos gêneros: de que alguns comportamentos, atividades, brinquedos e interesses são característicos de meninos ou de meninas. Embora as crianças desempenhem um papel ativo no desenvolvimento de sua identidade de gênero, elas adquirem seus conhecimentos sobre o gênero de múltiplas fontes de socialização, incluindo seus pais, pares e professores.

Os pais

Os pais ensinam às crianças as primeiras lições sobre o gênero. Embora as atitudes igualitárias relativas ao gênero tenham aumentado na cultura ocidental nas últimas décadas, os genitores, especialmente os pais, têm geralmente diferentes expectativas em relação à personalidade, às habilidades e às atividades de seus filhos e filhas. Além disso, as funções do pai e da mãe dentro e fora da família influenciam a concepção que as crianças têm sobre os papéis dos gêneros. Hoje em dia, a maioria das mulheres trabalha fora de casa, e os homens estão participando cada vez mais do cuidado das crianças e das tarefas domésticas. Curiosamente, as crianças criadas por pais do mesmo gênero ou que estão expostas ao envolvimento do pai nos cuidados com os filhos, podem se tornar menos propensas a aceitar os estereótipos de gênero. Além disso, a participação do pai nas tarefas domésticas ou na educação dos filhos está associada a uma probabilidade menor de violência contra crianças.² Finalmente, os pais reforçam estereótipos de gênero quando dão aos seus filhos e filhas brinquedos diferentes, ou quando descrevem padrões gerais de comportamento para cada gênero (por exemplo, “as meninas gostam de bonecas e os meninos gostam de futebol”).

Os pares

Outra maneira importante pela qual as crianças aprendem sobre o gênero é a interação com seus pares. Na primeira infância, as crianças preferem brincar com pares que têm interesses semelhantes ou que elas acreditam compartilhar esses interesses e, desse modo, são mais propensas a socializar com pares do mesmo gênero. Ao passar tempo com seus amigos, os meninos e as meninas aprendem o que é apropriado para um ou outro gênero. Essa socialização pode ser direta ou indireta. Por exemplo, as crianças aprendem sobre os estereótipos de gêneros através dos comentários diretos de seus pares (por exemplo, “as bonecas são para meninas e o cabelo curto é para os meninos”) ou das reações negativas quando não agem de acordo com as expectativas de seu gênero. Do mesmo modo, as crianças aprendem e adotam comportamentos estereotipados de gênero (o que típico de meninos versus o que é típico de meninas) ao passar mais tempo interagindo com membros do próprio gênero.

Os professores e a escola

Além dos pais e dos pares, os professores são outra fonte de socialização de gênero. Tal como os pais, os professores têm expectativas de gênero, exemplificam os papéis de gênero e reforçam os

comportamentos estereotipados de gênero em suas salas de aula. Por exemplo, os educadores podem reforçar estereótipos de gênero ao classificar e organizar os estudantes em atividades de grupo ou ao criar centros de atividades diferentes para meninos e meninas. Essa segregação, por sua vez, destaca o gênero como uma categoria social e reforça os estereótipos de gênero das crianças, evitando companheiros de brincadeiras de gêneros cruzados.

Embora esteja claro que os pais, pares e professores socializam as crianças para que elas pensem e ajam de acordo com seu gênero, o desenvolvimento dos meninos e das meninas é influenciado também por fatores biológicos tais como os hormônios sexuais, que influenciam as preferências das crianças por umas ou outras atividades. Desse modo, o desenvolvimento de gênero pode ser descrito mais corretamente como o resultado da interação entre a socialização de gênero e fatores biológicos.

O que pode ser feito?

Incentivamos os pais e prestadores de serviços a proporcionar às crianças uma ampla variedade de atividades e brinquedos durante a primeira infância. Do mesmo modo, recomendamos que os pais e professores criem ambientes alegres onde as crianças possam interagir positivamente tanto com meninos quanto com meninas. Essas interações ajudam as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para interagir eficazmente em grupos de gêneros mistos e a adquirir uma compreensão melhor das diferenças e semelhanças entre os gêneros. De fato, recomendamos com ênfase que os pais, os educadores, e os profissionais prestadores de serviços estejam atentos às crenças estereotipadas que as crianças expressam sobre os gêneros, já que algumas dessas crenças podem promover comportamentos e atitudes negativas contra o gênero oposto. É possível lidar com essa questão expondo as crianças a modelos contrários ao estereótipo (por exemplo, uma jogadora de hóquei ou um chef cozinheiro) e ensinando-lhes que ser uma menina ou um menino é mais do que somente ter uma aparência bonita ou “ser durão”. De fato, recomenda-se que os pais e os educadores conversem a respeito dos estereótipos de gênero com as crianças e as questionem sobre isso (por exemplo, “as meninas também podem jogar futebol”). Porém, embora recomende-se questionar os estereótipos de gênero das crianças, talvez as intervenções mais eficazes sejam aquelas onde a questão do gênero seja menos evidente, e não mais evidente. Finalmente, incentivamos os elaboradores de políticas educacionais a enfatizar a importância dos ambientes escolares de gêneros mistos, já que eles promovem um número maior de comportamentos e atitudes igualitárias entre os gêneros do que as escolas exclusivas para meninos ou meninas.

Referências

1. Barker G. 2006. Presented at United Nations Division for the Advancement of Women (DAW), in Collaboration with UNICEF, Expert Group Meeting: Elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child, September 25-28. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre (EGM/DVGC/2006/EP.3). URL: <http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-viol-girlchild/ExpertPapers/EP.3%20%20%20Barker.pdf>. Accessed December 11, 2013
2. Contreras M, Heilman B, Barker G, Singh A, Verma R, Bloomfield J. Bridges to adulthood: Understanding the lifelong influence of men's childhood experiences of violence. Analyzing data from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES). Washington, DC: International Center for Research on Women (ICRW) and Rio de Janeiro: Instituto Promundo. April 2012. URL: <http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Bridges-to-Adulthood.pdf>. Accessed December 11, 2013

Socialização de pares de gênero em meninos e meninas mais jovens

Laura D. Hanish, PhD, Richard A. Fabes, PhD

T. Denny Sanford School of Social and Family Dynamics, Arizona State University, EUA

Setembro 2014

Introdução

Por volta dos 3 anos de idade, as crianças já começaram a formar sua identidade de gênero.¹ Em outras palavras, elas têm consciência do fato de que são meninos ou meninas e que existem certos interesses, comportamentos, atividades e brinquedos que são desempenhados ou preferidos por meninos e meninas. As diferenças de comportamentos e padrões interativos de gênero das crianças também começam a se tornar aparentes nessa idade. Por exemplo, os meninos são mais ativos, físicos e brincam em espaços maiores do que as meninas. Em contraste, as meninas são mais dóceis, sociáveis e brincam mais perto dos adultos do que os meninos.² Uma forma importante pela qual as crianças aprendem sobre papéis de gênero e desenvolvem comportamentos e atitudes tipificadas por gênero é através das interações com seus pares.³

Problemas

À medida que as crianças passam tempo com outras crianças, elas se tornam mais parecidas entre si. Com o tempo, as crianças que são amigas tendem a se tornarem muito mais parecidas entre si do que se poderia prever se estivessem sozinhas. Isso é verdade em relação ao desenvolvimento de gênero – as crianças que se comportam em conformidade com o gênero se tornam mais parecidas com aquelas com quem passam seu tempo.⁴ Utilizou-se dois processos para explicar essa similaridade. Primeiramente, as crianças preferem brincar com pares que lhe são similares. Assim, as meninas podem selecionar outras meninas porque compartilham interesses e atividades similares. Em segundo lugar, as crianças podem se tornar similares aos seus amigos devido à influência, ou à tendência dos comportamentos e interesses distribuídos através de vínculos sociais ao longo do tempo. A distinção entre a seleção e os efeitos da influência exige a identificação exata de quem são os companheiros de brincadeiras das crianças e de como suas interações com seus pares afetam seu comportamento e desenvolvimento. Isso não é fácil, porque precisamos de dados longitudinais detalhados sobre os relacionamentos sociais e as características individuais – algo muito trabalhoso, caro e difícil de obter.

Principais questões de estudo

Há diversas questões importantes de pesquisa nessa área. Elas são:

1. Como as crianças socializam os comportamentos em meninas e meninos? O que as crianças fazem para encorajar ou desencorajar o comportamento conforme o gênero?
2. O que torna as crianças suscetíveis à socialização de pares de gênero?
3. Quais são os benefícios e os custos da socialização de pares de gênero?

Resultados de pesquisas

Desde a primeira infância, as crianças se interessam pelos seus pares, reagem a eles, e formam relacionamentos importantes com eles.⁵ À medida que as crianças passam mais tempo interagindo com seus pares, elas têm oportunidades de se socializar mutuamente, incentivando ou desencorajando comportamentos específicos, moldando ou criando normas que orientam os comportamentos das crianças. O gênero é notável para as próprias identidades e percepções mútuas das crianças pequenas e elas socializam entre si os comportamentos orientados por gênero. Isso pode acontecer de forma direta. Por exemplo, uma criança pode dizer a outra criança que uma atividade específica é apropriada para um gênero ou outro (por exemplo, “as bonecas são para meninas” ou “nenhum menino pode entrar em nosso forte”). Ou, pode ocorrer de forma indireta. Por exemplo, quanto mais tempo as crianças passam com seus pares, mais similares elas se tornam em matéria de interesses, comportamentos e estilos de interação.⁴

Para ilustrar isso, ao estudar crianças dos EUA, os pesquisadores descobriram que quanto mais tempo os meninos passam brincando com outros meninos, mais ‘parecidos com meninos’ eles se tornam. Ou seja, os meninos que brincam frequentemente com outros meninos se tornam mais ativos, mais dominantes e mais agressivos. De forma similar, as meninas que brincam frequentemente com outras meninas, apresentam comportamentos mais típicos de meninas.⁶ E isso acontece em um período razoavelmente curto, em apenas alguns meses. Por exemplo, no começo do ano escolar, os pesquisadores observaram poucas e pequenas diferenças no comportamento dos meninos e meninas durante as brincadeiras (idade média = 53 meses). Porém, no final do ano escolar, alguns meses mais tarde, os meninos e as meninas apresentavam diferenças muito maiores e mais tipificadas conforme o gênero em suas atividades de brincadeira e comportamento. Isso foi relacionado ao tempo que as crianças passaram brincando com pares do mesmo sexo: quanto maior a quantidade de brincadeiras realizadas desde o início do ano, mais tipificadas por gênero elas eram no final do ano.⁶

Os meninos e as meninas passam longos períodos brincando com pares do mesmo sexo e relativamente pouco tempo brincando com pares do sexo oposto.^{6,7} Esse padrão é conhecido como segregação de gênero.⁸ A segregação de gênero começa aos 2,5 a 3 anos de idade e aumenta em força e intensidade durante os anos do ensino fundamental.⁹ Como consequência, as crianças têm mais probabilidade de serem socializadas por pares do mesmo gênero. Isso significa também que os meninos e as meninas têm experiências diferentes e aprendem habilidades, competências e interesses em suas interações com pares do mesmo sexo. Os meninos aprendem como ter um bom relacionamento e brincar eficazmente com outros meninos. Por outro lado, as meninas aprendem como influenciar e brincar colaborando mais com outras meninas.¹⁰ Com o tempo, essas preferências por pares do mesmo gênero se tornam mais fortes, aumentando a segregação de gênero e a promoção de comportamentos e interesses tipificados por gênero. Esse ciclo de segregação de gênero torna menos provável que os meninos e meninas interajam e aprendam uns com os outros, e estimula crenças, atitudes e preconceitos estereotipados por gênero sobre o outro sexo e contra ele.¹¹

Lacunas da pesquisa

Ainda sabemos pouco sobre como exatamente os pares socializam os comportamentos das meninas e meninos na primeira infância. Entretanto, sabe-se muito mais sobre a socialização entre pares do mesmo gênero do que sobre como as crianças socializam com pares do gênero oposto. Para compreender como os pares socializam os comportamentos de meninos e meninas pequenos, é possível treinar observadores independentes para determinar quando as crianças estão interagindo umas com as outras, quem está interagindo com quem e o que elas estão fazendo em conjunto.¹² Por exemplo, os observadores podem anotar os ambientes ou circunstâncias que facilitaram as interações com os pares, se as crianças brincaram com meninas ou meninos ou ambos e quais foram as meninas e meninos envolvidos. Eles também podem anotar se as crianças estão envolvidas em atividades típicas de gêneros (por exemplo, brincar com bonecas ou carrinhos) ou comportamentos (por exemplo, atividades mais frequentes ao seu gênero, como brincar com bonecas, no caso das meninas, ou com carrinhos, no caso dos meninos) ou comportamentos tipificados por gênero (por exemplo, comportamentos fisicamente ativos ou calmos), se os pares incentivam ou desencorajam os comportamentos das crianças, e como as crianças respondem às reações de seus pares (por exemplo, aumento ou diminuição do comportamento, discussões, etc.). É necessário realizar estudos longitudinais, nos quais as crianças são observadas e acompanhadas ao longo do tempo, para compreender melhor a socialização de pares de mesmo gênero e de gênero oposto.

Conclusões

Sempre que as crianças se reúnem, criam-se oportunidades para que socializem umas com as outras junto às linhas de gêneros. A pesquisa e as constatações relacionadas à socialização de pares do desenvolvimento de gênero de crianças menores sugerem que os meninos e as meninas crescem em mundos sociais separados, tendo raramente a chance de aprender sobre os outros e aprender uns com os outros.^{2,4,8} Além disso, alguns especulam de que essa separação e falta de compreensão é transmitida para os relacionamentos posteriores entre homem-mulher na adolescência e idade adulta.² Basicamente, as crianças desenvolvem habilidades para interagir com membros de seu próprio gênero, mas as oportunidades para desenvolver habilidades para interagir confortavelmente e eficazmente com o gênero oposto são mais limitadas. A segregação de gênero, tanto motivada por crianças quanto por adultos, pode se tornar problemática, porque as crianças crescem em uma sociedade onde os gêneros estão integrados. As famílias, escolas, ambientes do bairro e locais de trabalho incluem membros de ambos os gêneros. Para serem bem sucedidas em todos os diversos ambientes que conhecerão e viverão, as crianças devem ser capazes de interagir e se relacionar de forma eficaz tanto com indivíduos do sexo masculino como feminino.

Implicações para os Pais, Fornecedores de Serviços e Elaboradores de Políticas

Sugerimos que os pais, os prestadores de serviços e os elaboradores de políticas ajudem as crianças de menor idade a estruturarem e organizarem suas interações com os pares para maximizar os benefícios da socialização de pares. Isso é particularmente importante para as interações com pares do gênero oposto, porque as crianças necessitam de apoio para a compreensão das diferenças de gênero e para se sentirem confortáveis com pares do gênero oposto. Uma maneira de fazer isso é oferecer oportunidades para que as crianças brinquem de forma positiva tanto com meninos como com meninas, em grupos de gêneros mistos. Os grupos de gêneros mistos podem representar um ambiente seguro para aprender sobre as similaridades e diferenças entre os gêneros e para o desenvolvimento de habilidades que permitam que as crianças interajam eficazmente tanto com meninos quanto com meninas.

Também é importante reconhecer que as influências dos pares associadas à segregação de gênero contribuem para as diferenças de gênero nos comportamentos e atitudes das crianças. A separação dos meninos das meninas exagera essas diferenças, mas algumas pessoas não entendem muito bem esse fato. Por exemplo, alguns autores sugerem que os meninos e as

meninas são tão diferentes uns dos outros que devem ser ensinados em salas de aula separadas, uma para os meninos e outra para as meninas.^{13,14} Infelizmente, esses indivíduos não entendem que, em primeiro lugar, é a socialização dos pares dentro dos grupos segregados por gênero que contribui para as diferenças entre meninos e meninas e que a determinação de uma separação entre eles nas salas de aula somente fortalecerá e reforçará os comportamentos e as diferenças tipificadas por gênero.^{11,15,16} Mais ainda, as salas de aula segregadas por gênero em si não resultam em melhorias no aprendizado e no desempenho.¹⁷ Os esforços devem ser dirigidos para encontrar maneiras de aproximar os meninos e as meninas para que eles tenham experiências positivas uns com os outros e desenvolvam uma maior compreensão, apreciação e respeito mútuo.¹⁸

Referências

1. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum S. Gender development. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 3. New York: Wiley; 2006:858-932.
2. Maccoby EE. *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press; 1998.
3. Fabes RA, Hanish LD, Martin CM. The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004;50:260-273.
4. Martin CL, Kornienko O, Schaefer D, Hanish LD, Fabes RA, Goble P. The role of peers and gender-typed activities in young children' peer affiliative networks: A longitudinal analyses of selection and influence. *Child Development*. 2013;84:921-937.
5. Rubin KH, Bukowski WM, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 3. New York: Wiley; 2006:619-700.
6. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*. 2001;37:431-446.
7. Fabes RA, Martin CL, Hanish LD. Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*. 2003;74(3):921-932.
8. Mehta CM, Strough J. Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*. 2009;29(3):201-220.
9. Maccoby EE, Jacklin CN. Gender segregation in childhood. In: Reese HW, ed. *Advances in child development and behavior*. Vol 20. Orlando, FL: Academic Press; 1987:239-287.
10. Leaper C. Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In: Leaper C, ed. *Childhood gender segregation: Causes and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass; 1994:67-86.
11. Fabes RA, Martin CL, Hanish LD, Galligan K, Pahlke E. Gender segregated schooling: A problem disguised as a solution. *Educational Policy*. In press.
12. Hanish LD, Martin CL, Fabes RA, Leonard S, Herzog M. Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005;33(3):267-281.
13. Gurian M, Henley P, Trueman T. *Boys and girls learn differently!: A guide for teachers and parents*. New York, NY: Jossey-Bass; 2001.

14. Sax L. *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York, NY: Doubleday; 2005.
15. Halpern DF, Eliot L, Bigler RS, et al. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*. 2011;333:1706-1707.
16. Galligan KM, Fabes RA, Martin CL, Hanish LD. Gender differences in young children's play qualities in gender-segregated and gender-integrated peer interactions. Paper presented at: biennial meeting of the Society for Research in *Child Development*; April, 2011; Montreal, Quebec, Canada.
17. Bigler RS, Signorella ML. Single-sex education: New perspectives and evidence on a continuing controversy. *Sex Roles*. 2011;65(9-10):659-669.
18. Martin CL, Fabes RA, Hanish L, et al. The sanford harmony program: Program description and preliminary findings. Gender Development Research Conference,. San Francisco, CA2012, April.

O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de gênero

¹Rebecca Bigler, PhD, ²Amy Roberson Hayes, MA, ³Veronica Hamilton, BA

^{1,2}University of Texas at Austin, EUA, ³University of California Santa Cruz, EUA

Dezembro 2013

Introdução

A questão de como surgem as diferenças entre os gêneros é um tema central para a psicologia. Os especialistas concordam que a natureza (ou seja, a biologia) e a criação (ou seja, o ambiente) agem juntas de formas reciprocamente causais e interativas para produzir as diferenças de gênero.¹ Sabe-se que as experiências vividas por meninas e meninos nas escolas afetam diretamente ambos na diferenciação do gênero, proporcionando a prática de habilidades e reforços diferenciais;² e, indiretamente, proporcionando estímulos que levam as crianças a socializar-se ativamente entre si de maneiras diferenciadas conforme o gênero.³

Do que se trata

As escolas são importantes contextos para a socialização de gênero, em parte devido ao fato de as crianças passarem longos períodos de tempo envolvidos com seus pares nesses ambientes.⁴ Em quase todos os traços psicológicos em relação aos quais os meninos e as meninas mais novos diferem (por exemplo, habilidade de leitura, preferências de jogos), a distribuição dos dois grupos se sobrepõe. As escolas podem ampliar ou reduzir as diferenças de gênero, proporcionando ambientes que promovam a similaridade em cada gênero e as diferenças entre os gêneros, ou o inverso (diversidade em cada gênero e similaridade entre os grupos).

Problemas

As escolas afetam a diferenciação dos gêneros através de duas fontes principais: professores e colegas. Os professores e os colegas influenciam diretamente na diferenciação dos gêneros, proporcionando aos meninos e meninas oportunidades de aprendizado e feedback diferentes. Os professores e os colegas são também fontes de aprendizado sobre o gênero. Os professores apresentam materiais curriculares que contêm comportamentos estereotipados de gênero, e os colegas exibem atitudes e comportamentos estereotipados de gênero. As crianças internalizam

os estereótipos e preconceitos que, por sua vez, orientam suas próprias preferências e comportamentos.¹

Contexto da pesquisa

Os psicólogos têm documentado como a escolaridade contribui para as diferenças de gêneros, através de (a) entrevistas com alunos e funcionários de escolas; (b) observações naturalistas dos professores e estudantes; e (c) estudos experimentais das condições da sala de aula. Os estudos observacionais permitem aos pesquisadores avaliar as diferenças, atitudes e comportamentos de gênero em uma variedade de tipos de escolas. Os estudos experimentais permitem a identificação de causas de diferenças de gênero relacionadas à escola.

Principais questões de estudo e resultados de pesquisas recentes

Como os professores contribuem para as diferenças de gêneros?

Muitos educadores endossam estereótipos culturais de gêneros (por exemplo, 'a matemática é mais fácil para os meninos do que para as meninas') e preconceitos (mostram preferências por indivíduos do mesmo gênero).⁵ Essas tendências podem ser explícitas (por exemplo, endossadas conscientemente) ou implícitas (mantidas de forma inconsciente) e influenciam os comportamentos dos professores na sala de aula.

Os estereótipos e preconceitos de gêneros dos professores dão forma ao seu comportamento na sala de aula expressando-se, pelo menos, de três maneiras: Primeiramente, muitas vezes, os professores exibem um comportamento estereotipado em relação ao gênero. As professoras, por exemplo, muitas vezes exibem comportamentos de “aversão à matemática”.⁶ Em segundo lugar, os professores, muitas vezes, mostram expectativas diferenciadas para meninos e meninas (por exemplo, criando centros de "moda" e de "construção" e aceitando, até mesmo facilitando, o uso diferenciado conforme o gênero).⁷ Em terceiro lugar, os professores promovem preconceitos de gênero entre as crianças, sinalizando o gênero como algo importante ao usá-lo para classificar e organizar os estudantes.⁸ Em um estudo, pediu-se aos professores para utilizar o gênero para classificar as crianças e organizar as atividades da sala de aula, através de recursos como, por exemplo, cumprimentar as crianças com um "Bom dia, meninos e meninas", e pedindo às crianças que se organizassem em fila conforme o gênero. Outros professores ignoraram o gênero dos estudantes. As crianças mais jovens cujos professores utilizaram o gênero para classificação e em outras situações demonstraram níveis mais elevados de estereotipagem de gêneros do que

seus colegas.⁹ A classificação e utilização do gênero por parte de professores de pré-escola aumentam em seus alunos a estereotipagem de gênero e a rejeição de companheiros de brincadeiras do gênero oposto.¹⁰

Como os pares contribuem para as diferenças de gênero?

Tal como os professores, os pares contribuem de diversas maneiras para a socialização das diferenças de gêneros. Ao entrar em uma escola, as crianças encontram um grande número de pares, muitos dos quais exibem um comportamento de gênero tradicional, criando e reforçando o conteúdo dos estereótipos de gênero.

As escolas são, além disso, caracterizadas pela segregação dos gêneros. Quando há muitos pares disponíveis, as crianças tendem a selecionar companheiros de brincadeiras de mesmo sexo.¹¹ A segregação dos gêneros, por sua vez, afeta suas experiências de brincadeiras, fazendo com que elas passem mais tempo em brincadeiras estereotipadas.¹² Mais ainda, a segregação dos gêneros prognostica a futura conformidade das crianças aos estereótipos dos gêneros. Após ter observado por seis meses crianças em idade pré-escolar, os pesquisadores observaram que, quanto o período de tempo que as crianças brinquem com pares do mesmo sexo, mais estereotipado se torna o próprio comportamento das crianças em relação às questões de gênero.¹¹

Os pares contribuem também para a diferenciação dos gêneros ao ensinar estereótipos aos seus colegas de sala de aula (por exemplo, "cabelo curto é coisa de meninos, não de meninas"), e punindo com assédio verbal e agressão física aqueles que não se conformam aos estereótipos.⁷ É importante ressaltar que os programas de intervenção podem ensinar as crianças mais novas a reconhecer e enfrentar as observações sexistas de seus pares (por exemplo, "Quem disse que as meninas não podem jogar!").¹³

Lacunas de pesquisa

Muitos dos processos de socialização que conduzem a resultados diferenciados de gêneros, incluindo a segregação de gêneros, não são bem entendidos. Além disso, estudos mais aprofundados serão necessários para identificar formas eficazes de evitar e reduzir atitudes e comportamentos influenciados pelo gênero. Também serão necessários estudos futuros para documentar as experiências das crianças que não se conformam aos papéis tradicionais de gênero (por exemplo, as crianças com pais de mesmo sexo ou transexuais).

Conclusões

As escolas são contextos importantes para a socialização das atitudes e comportamentos de gêneros de crianças de pouca idade. Os professores e os colegas de classe moldam as atitudes relacionadas ao gênero das crianças e, por sua vez, as diferenças de gêneros na cognição e no comportamento. Infelizmente, os professores recebem relativamente pouco treinamento sobre como reconhecer e combater os estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero –os seus próprios e os de terceiros– e, conseqüentemente, os professores, frequentemente, exibem, esperam, reforçam e criam o alicerce para a diferenciação de gênero entre seus alunos. Portanto, a maioria de escolas cria e mantém –ao invés de neutralizar– estereótipos, preconceitos e diferenças tradicionais de gênero.¹⁴ Entretanto, os educadores que adotam um compromisso com a igualdade de gêneros, promovendo a interação entre os gêneros, que expõem seus alunos a modelos que combatem os estereótipos e que discutem e ensinam como lutar contra a estereotipagem e o assédio relacionado ao gênero otimizam os resultados do desenvolvimento de seus alunos.

Implicações para pais, serviços e políticas

Os responsáveis pelas políticas educacionais devem resistir à criação de contextos educacionais segregados por gênero (por exemplo, escolas de um único sexo) e, de preferência, buscar expandir a promoção de atitudes e comportamentos igualitários de gêneros em escolas coeducacionais (mistas).¹⁵ Os professores necessitam de treinamento para reconhecer seus próprios preconceitos explícitos e implícitos e como esses preconceitos afetam seus comportamentos em sala de aula. Além disso, os professores deveriam receber um treinamento específico para confrontar os preconceitos das crianças, de forma a evitar o policiamento dos pares da normatividade de gêneros.¹⁶ Os pais devem buscar para seus filhos ambientes educacionais onde os gêneros sejam integrados e que utilizem um currículo escolar que ensine diretamente a identificar e enfrentar os preconceitos e a desigualdade de gênero.¹⁷

Referências

1. Blakemore JEO, Berenbaum, SA, Liben LS. *Gender development*. New York: Taylor & Francis ; 2009
2. Leaper C, Bigler RS. Gender. In Underwood MK, Rosen LH, eds. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*. New York: Guildford Press; 2011
3. Liben LS, Bigler RS. The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2002;67(2):vii-147.
4. Klein S. *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press; 1985.

5. Iegle-Crumb C, Humphries M. Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society*. 2012;26(2):290-322. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0891243211434614>.
6. Beilock SL, Gunderson EA, Ramirez G, Levine SC. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2010;107(5):1860-1863. doi:<http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>.
7. Thorne B. *Gender play: Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press; 1993.
8. Bigler RS, Liben LS. *A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press; 2006:39-89.
9. Bigler RS. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*. 1995;66:1072-1087.
10. Hilliard LJ, Liben LS. Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*. 2010;81(6):1787-1798.
11. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*. 2001;37(3):431-446.
12. Goble P, Martin CL, Hanish LD, Fabes RA. Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*. 2012;67(7-8):435-451. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0176-9>.
13. Lamb LM, Bigler RS, Liben LS, Green VA. Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implications for theories of gender development and educational practice. *Sex Roles*. 2009;61:361-382.
14. Stromquist NP. The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make It? New York: UNESCO; 2007.
15. Halpern D, Eliot L, Bigler RS, Fabes RA, Hanish LD, Hyde J, Liben LS, Martin CL. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*. 2011;333(6050):1706-1707.
16. Bryan J. *From the dress-up corner to the senior prom: Navigating gender and sexuality diversity in preK-12 schools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education; 2012.
17. Moss P. Not true! Gender doesn't limit you! *Teaching Tolerance Magazine*. 2007;32. Available at: <http://www.tolerance.org/print/magazine/number-32-fall-2007/feature/not-true-gender-doesnt-limit-you>.

Socialização de gênero dos pais nos filhos

Campbell Leaper, PhD

Department of Psychology, University of California, Santa Cruz, EUA

Setembro 2014

Introdução

Quando um bebê nasce, a primeira pergunta que o pai e a mãe geralmente fazem é se eles tiveram uma menina ou um menino. A atribuição do gênero se torna uma identidade social poderosa que molda as vidas das crianças. Durante a primeira infância, as meninas e os meninos passam a maior parte do seu tempo em casa, com suas famílias, e procuram a orientação de seu pai, sua mãe, e seus irmãos e irmãs mais velhos. O pai e a mãe ensinam aos seus filhos e filhas as primeiras lições sobre gênero. As possíveis formas que o pai e a mãe podem usar para influenciar o desenvolvimento do gênero nos seus filhos e filhas são a modelagem de papéis e o encorajamento de comportamentos e atividades diferentes para os filhos e as filhas.¹

Problemas

Um dos desafios para os pesquisadores que estudam a socialização parental é separar as influências dos pais sobre as crianças e as influências das crianças sobre os pais.² Cinquenta anos atrás, quando os pesquisadores observaram as correlações entre as práticas parentais e o comportamento das crianças, a inferência típica era de que o pai e a mãe estavam influenciando as crianças. Entretanto, os psicólogos do desenvolvimento reconhecem hoje que as crianças também influenciam o comportamento dos pais. Assim, é preciso ter cuidado ao tirar conclusões sobre as influências causais da socialização parental no desenvolvimento do gênero das crianças.

Principais questões de estudo

Ao avaliar a influência dos pais sobre o desenvolvimento do gênero das crianças, podemos fazer quatro perguntas-chave:

1. Os pais tendem a ter expectativas de gênero estereotipadas em relação aos seus filhos?
2. Os pais tendem a modelar comportamentos tradicionais de gênero em seus filhos e filhas?

3. Os pais tendem a encorajar em seus filhos e filhas comportamentos estereotipados de gênero e a desencorajar comportamentos estereotipados de gêneros cruzados?
4. As variações das expectativas e dos comportamento dos pais relacionados ao gênero têm influências causais no desenvolvimento do gênero dos filhos e das filhas?

Resultados de estudos

Expectativas de gênero estereotipadas dos pais.

As expectativas em função do gênero podem estar relacionadas com a personalidade (por exemplo, “os meninos são agressivos”), com habilidades (por exemplo, “as meninas são boas na leitura”), e com atividades e funções (por exemplo, “os homens são cientistas”).³ Com o aumento da igualdade entre os gêneros em muitas culturas nas últimas décadas, tem havido um aumento correspondente da aprovação de atitudes igualitárias em relação ao gênero por parte dos adultos. Existem hoje mais variações entre pais e mães que mantêm algumas expectativas tradicionais e aqueles que expressam expectativas igualitárias em relação aos seus filhos e filhas.^{4,5} Além disso, alguns pais e mães podem apoiar visões igualitárias em algumas áreas (por exemplo, profissões), mas continuam sendo mais tradicionais em relação a outros campos (por exemplo, papéis familiares). Finalmente, o pai e a mãe (especialmente o pai) tendem a ser mais rígidos em suas expectativas em relação aos seus filhos do que em relação às suas filhas.⁶

Modelagem de papéis vinculados ao gênero por parte do pai e da mãe.

Uma das mudanças sociais importantes que têm ocorrido em muitos países industrializados nos últimos 50 anos foi a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nas sociedades contemporâneas industrializadas, a maioria das mulheres com filhos trabalha fora de casa. A participação média dos homens nos cuidados com os filhos e trabalhos domésticos também aumentou, embora as responsabilidades domésticas continuem a ser assumidas pelas mulheres na maioria das famílias onde o pai e a mãe trabalham fora de casa.⁶ Os estudos demonstram que a participação do pai nos cuidados com os filhos está negativamente relacionada à estereotipização do gênero das crianças. Através de um envolvimento ativo nos cuidados às crianças, os pais demonstram que o papel do adulto masculino pode incluir apoiar e proteger, assim como as atividades instrumentais.⁷

A influência potencial da modelagem parental de gênero também tem sido considerada em estudos feitos com crianças criadas por pais ou mães homossexuais.⁸ Em comparação com as

crianças criadas por casais heterossexuais, as crianças criadas por um casal de mesmo gênero tendem a ser menos propensas a adotar alguns estereótipos de gênero. Entretanto, quando os pais de mesmo gênero dividiam o trabalho de forma que um deles assumia a função de 'cuidar da família' e o outro assumia a função de 'chefe da família', seus filhos demonstraram ser mais propensos a expressar visões estereotipadas sobre as funções e ocupações dos adultos.⁸

Tratamento diferencial dos filhos e filhas por parte do pai e da mãe.

Em muitas partes do mundo, os pais e mães com recursos financeiros limitados têm uma preferência marcada por meninos. Como resultado, a prioridade de utilização de recursos, desde o cuidado com a saúde até a educação, pode ser dada aos filhos, em detrimento das filhas.⁹ Esse contraste rígido no tratamento diferencial de filhos e filhas, geralmente, não é observado nos países mais ricos. Todavia, nessas sociedades o pai e a mãe utilizam formas comuns para socializar diferentemente meninas e meninos.

De acordo com uma análise detalhada de estudos realizados em países ocidentais, a maneira mais consistente utilizada pelos pais e mães para o tratamento diferencial de meninas e meninos é através do encorajamento de atividades estereotipadas por gênero.¹⁰ Isso inclui os tipos de brinquedos que o pai ou a mãe compram ou os tipos de atividades que promovem. Por exemplo, o pai e a mãe são mais propensos a dar carrinhos de brinquedo, bonecos de ação e equipamentos esportivos aos seus filhos, e são mais propensos a dar bonecas, conjuntos de cozinha e brinquedos de vestir às suas filhas. Quando as crianças começam a pedir alguns brinquedos específicos (usualmente ao redor dos 3 anos de idade), não fica muito claro se o pai e a mãe estão formando as preferências das atividades lúdicas de seus filhos ou se eles estão somente concordando com as preferências demonstradas por seus filhos e filhas.¹¹

O pai e a mãe podem também utilizar formas sutis para reforçar os estereótipos de gênero, mesmo quando eles não os encorajam abertamente. Normalmente, isso se observa no uso por parte do pai e da mãe de afirmações 'essencialistas' sobre o gênero. Por exemplo, "as meninas gostam de bonecas" ou "os meninos gostam de futebol". Nesses exemplos, o pai ou a mãe está expressando o que é chamado de estereótipo descritivo (ou seja, descrevendo padrões gerais ou 'essências' sobre cada gênero), ao invés de um estereótipo prescritivo (ou seja, indicando o que deve ocorrer). Os estudos sugerem que até mesmo as mães da classe média que têm atitudes igualitárias em relação ao gênero, frequentemente, usam afirmações 'essencialistas' com seus filhos e filhas em idade pré-escolar. Estas mães, além disso, raramente desafiam os estereótipos de gênero (por exemplo, "não há problema se uma menina quer jogar basquete").^{12,13}

Em geral, em muitos países industrializados, o pai e a mãe são mais flexíveis em relação às atividades lúdicas que consideram aceitáveis para suas filhas do que para seus filhos.^{6,10} (há relativamente pouca pesquisa sobre atitudes parentais em relação às brincadeiras realizadas pelas meninas e meninos nos países não ocidentais ou não industrializados). Os pais também tendem a ser mais rígidos do que as mães no encorajamento de brincadeiras classificadas por gênero (especialmente com os filhos).^{6,10} Por exemplo, muitos pais e mães americanos encorajam a participação nos esportes (uma atividade estereotipada como masculina) em suas filhas. Em contrapartida, poucos pais ou mães encorajam seus filhos a brincar com bonecas (uma atividade estereotipada como feminina). Na verdade, muitos pais e mães ficam alarmados quando isso acontece. Entretanto, as evidências sugerem que alguns pais e mães são mais tolerantes com comportamentos classificados como gêneros cruzados nos filhos (homens) do que nas décadas anteriores.^{4,14}

Lacunas do estudo

Será necessário realizar outros estudos para abordar a extensão e a forma como o pai e a mãe influenciam o desenvolvimento do gênero de seus filhos e filhas. Os estudos anteriores foram baseados principalmente em modelos correlacionais que não demonstram causalidade. Algumas associações quanto à maneira como o pai e a mãe se comportam em relação aos seus filhos e filhas biológicos podem ser o resultado de influências genéticas compartilhadas (por exemplo, o nível de atividade é parcialmente herdado).² Um estudo longitudinal bem realizado seria a melhor alternativa para abordar as possíveis influências causais. É preciso examinar mais profundamente a importância relativa do pai e da mãe em comparação com outros agentes de socialização (grupos sociais, mídia, professores, etc.). Além disso, será necessário realizar outros estudos que considerem as formas indiretas de influência parental. Por exemplo, ao incentivar a participação dos filhos em atividades organizadas (por exemplo, equipes esportivas, feiras de ciências), o pai e a mãe podem influenciar a experiência de seus filhos fora da família.¹⁵ Finalmente, precisamos compreender melhor como os contextos culturais moldam os papéis de gênero na família e a socialização das meninas e dos meninos.¹⁶

Conclusões

Na maior parte do mundo industrializado, durante a última metade do século, ocorreram transformações drásticas nos papéis das mulheres e dos homens dentro e fora da família. A família tradicional composta de um pai e uma mãe heterossexuais, onde o pai é responsável pelo sustento da família e a mãe desempenha o papel de dona de casa, já não é mais a norma em

muitos países industrializados. Ao contrário, a maioria das mães trabalha fora do lar e muitos pais participam dos cuidados com os filhos. Além disso, muitas crianças são criadas por um pai solteiro ou uma mãe solteira ou por pais e mães homossexuais. Apesar dessas mudanças nos papéis, existem relativamente poucas situações parentais realmente igualitárias. Alguns estudos sugerem que mesmo o pai e a mãe com atitudes de gênero igualitárias podem agir diferentemente em relação às suas filhas e filhos.¹² Alguns estudos longitudinais sugerem que o tratamento que o pai e a mãe dão a seus filhos e filhas pode ter uma influência em alguns aspectos de seu desenvolvimento de gênero.^{3,6}

Consequências para pais e mães, prestadores de serviços e formuladores de políticas

Os pais e mães, prestadores de serviços e formuladores de políticas talvez tenham interesse em promover papéis de gênero mais flexíveis nas crianças a fim de ajudá-las a desenvolver um repertório mais amplo de habilidades socioemocionais e cognitivas. Embora o pai e a mãe possam ter uma influência no desenvolvimento de gênero dos filhos, algumas vezes seu impacto pode ser superestimado. Considerando-se que o gênero é uma categoria social que organiza virtualmente todos os segmentos da sociedade, existem múltiplas fontes de socialização no desenvolvimento de gênero das crianças. Além do pai e da mãe, estas fontes incluem os outros membros da família, grupos sociais, amigos, a mídia e os professores.¹¹ À medida que a criança vai crescendo e se torna mais autônoma, as influências dos pares e da mídia, com frequência, tornam-se especialmente poderosas.

Durante a primeira infância, o pai e a mãe podem tentar incentivar seus filhos a brincar com uma combinação de brinquedos ou atividades estereotipadas como femininas e masculinas. No entanto, eles poderão descobrir que seus esforços vão contra as atitudes das crianças, uma vez que elas estão expostas a seus pares e aos meios de comunicação. Além disso, o pai e a mãe devem ficar atentos ao tipo de pares com quem seus filhos se relacionam. Eles podem promover uma flexibilidade maior do papel dos gêneros incentivando atividades organizadas de gêneros mistos onde as meninas e os meninos aprendam a trabalhar juntos como iguais. Finalmente, o pai e a mãe podem fazer um esforço concentrado para discutir e desafiar os estereótipos de gênero com seus filhos e filhas.

Referências

1. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*. 1999;106:676-713.
2. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*. 2000;55:218-232.

3. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum S. Gender development. In Damon W, Lerner RM. (series eds), Eisenberg N (vol. ed.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development, 6th ed.* New York, NY: Wiley; 2006:858-932.
4. Blakemore JEO, Hill CA. The Child Gender Socialization Scale: A measure to compare traditional and feminist parents. *Sex Roles.* 2008;58:192-2007.
5. Marks JL, Lam CB, McHale SM. Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles.* 2009;61:221-234.
6. McHale SM, Crouter AC, Whiteman S. The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development.* 2003;12:125-148.
7. Deutsch FM, Servis LJ, Payne JD. Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues.* 2001;22:1000-1024.
8. Fulcher M, Sutfin EL, Patterson CJ. Individual differences in gender development: Associations with parental sexual orientation, attitudes, and division of labor. *Sex Roles.* 2008;58:330-341.
9. Rafferty Y. International dimensions of discrimination and violence against girls: A human rights perspective. *Journal of International Women's Studies.* 2013;14:1-23.
10. Lytton H, Romney DM. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin.* 1991;109:267-296.
11. Leaper C, Bigler RS. Gender. In Underwood M, Rosen LH, eds. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence.* New York: Guilford Press; 2011:289-315.
12. Gelman SA, Taylor MG, Nguyen SP. The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for Research in Children Development.* 2004;69(1):vii-127.
13. Friedman CK, Leaper C, Bigler RS. Do mothers' gender-related attitudes or comments predict young children's gender beliefs? *Parenting: Science and Practice.* 2007;7:357-366.
14. Wood E, Desmarais S, Gugula S. The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles.* 2002;47:39-49.
15. Eccles JS, Barber BL, Stone M, Hunt J. Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues.* 2003;59:865-889.
16. Best DL. Gender roles in childhood and adolescence. In Gielen UP, Roopnarine JL, eds. *Childhood and adolescence in cross-cultural perspective.* Westport, CT: Greenwood; 2004:199-228.

Auto-socialização de gênero na primeira infância

May Ling Halim, PhD, Natasha C. Lindner, BA

Department of Psychology, California State University, Long Beach, EUA

Dezembro 2013

Introdução

O papel do gênero nas vidas de crianças na primeira infância tem recebido atenção, pois os conceitos, autopercepções, preferências e comportamentos precoces relacionados ao gênero têm o potencial de afetar as escolhas, aspirações, redes sociais e muitos outros aspectos da vida futura. O gênero é uma das principais categorias sociais das quais as crianças tomam consciência e, na primeira infância, é extremamente importante para a maioria das crianças. Há três perspectivas principais nos fatores que influenciam o desenvolvimento do gênero: biologia, socialização e cognição.¹ Nós nos concentramos em um aspecto da perspectiva cognitiva, que enfatiza o papel ativo das próprias crianças em moldar seu desenvolvimento relacionado ao gênero.

Do que se trata

As teorias de auto-socialização propõem que as crianças são “detetives de gênero,” agentes intrinsecamente motivados procurando informações sobre o gênero.² Mais ainda, a compreensão e a consciência das crianças sobre o gênero afetam como elas organizam e interpretam as informações que coletam.¹ O esquema, ou as estruturas de conhecimento do gênero oferecem padrões para que elas orientem seu comportamento. Finalmente, essas teorias enfatizam a mudança do desenvolvimento no conhecimento das crianças sobre o gênero e em seus comportamentos relacionados ao gênero.³

Problemas

Os pais e os profissionais podem se esforçar para alcançar o ideal de individualidade, acreditando muitas vezes que as crianças devam estar livres das restrições sociais baseadas em gênero. Sem estarem restringidas por estereótipos de gênero e papéis prescritos, eles esperam que as crianças sejam expostas a uma variedade maior de situações e pessoas para desenvolver um leque de habilidades mais amplo.⁴ Entretanto, alguns pais podem se desanimar quando,

apesar dos esforços de "neutralização de gênero", suas crianças pequenas possam agir ou se vestir de formas extremamente estereotipada do gênero. Agir de formas estereotipadas conforme o gênero na primeira infância é o comportamento padrão e as teorias de auto-socialização por gênero explicam por que.

Contexto da pesquisa

A pesquisa sobre o desenvolvimento de gênero recebeu uma atenção maior desde o início dos anos 60, acompanhando o movimento feminista.⁵ Uma ênfase na cognição no desenvolvimento de gênero se tornou prevalente do final dos anos 70 ao início dos anos 80, quando a psicologia em geral foi influenciada por teorias cognitivas.⁶ A pesquisa sobre o desenvolvimento de gênero e as teorias de auto-socialização se concentraram em grande parte nas tendências normativas das crianças brancas da classe média americana. Entretanto, alguns projetos foram realizados mais recentemente para estudar populações mais diversificadas.

Principais questões de estudo

A pesquisa sobre o papel ativo das crianças na formação de seu próprio desenvolvimento de gênero se concentra em duas questões amplas: (1) Quando as crianças aprendem sobre o gênero e como esse conhecimento sobre o gênero muda ao longo do tempo? (2) Como o conhecimento das crianças sobre o gênero afeta seu desenvolvimento de gênero?

Resultados de pesquisas recentes

Quando as crianças aprendem sobre o gênero e como esse conhecimento sobre o gênero muda ao longo do tempo? Os psicólogos estudaram muitos tipos de cognições em crianças relacionadas ao gênero, incluindo: consciência de categorias de gênero, compreensão da constância de gênero e conhecimento dos estereótipos de gênero. As crianças podem, de forma perceptiva, distinguir os machos e as fêmeas, mesmo quando ainda são bebês.^{7,8} Entretanto, não se considera que as crianças compreendam conceitualmente as categorias de gêneros antes dos 18 a 24 meses.⁹ Por volta dos 27 a 30 meses da idade, às vezes mais cedo, as crianças parecem ter uma noção rudimentar da identidade de gênero, exibida pela capacidade de classificar verbalmente seu próprio gênero ("menino"/ "menina").^{10,11}

As crianças aprendem mais sobre o gênero e desenvolvem uma noção de identidade de gênero durante a primeira infância. Kohlberg sugeriu que as crianças de 1 a 3 anos consideram o gênero

como sendo fluido e, com o tempo, aprendem sobre sua permanência relativa (constância de gênero).¹² Isso envolve a compreensão de que o gênero permanece o mesmo ao longo do tempo (um menino se torna um homem) e mesmo apesar de transformações superficiais (uma menina continua a ser uma menina, mesmo que ela vista calças ou brinque com carrinhos). Estudos através de diferentes culturas mostram que a compreensão da constância do gênero é normalmente adquirida entre 6 e 7 anos de idade.¹³

Um terceiro tipo de conhecimento que as crianças obtêm são os estereótipos de gêneros. Já aos 18 meses, as crianças têm um conhecimento dos estereótipos dos gêneros, que aumenta em grau e em complexidade ao longo do desenvolvimento.¹⁴ As crianças menores, com frequência, acreditam rigidamente e endossam estereótipos dos gêneros, mas começam a mostrar flexibilidade (por exemplo, tanto as meninas como os meninos podem ser fortes) ao redor dos 6 a 8 anos.¹⁵ A combinação da aquisição de uma noção da identidade de gênero com o conhecimento dos estereótipos dos gêneros constituem a base dos esquemas de gênero.

Como o conhecimento das crianças sobre o gênero afeta seu desenvolvimento de gênero? As teorias de auto-socialização postulam que o conhecimento das crianças sobre o gênero as motiva a se assemelharem aos outros indivíduos do mesmo gênero, e a se distinguirem daqueles do gênero oposto.³ Elas aprendem o que é exigido de cada gênero e tentam seguir essas normas e estereótipos de gênero. Estudos têm mostrado que, após adquirir identidades básicas de gênero, as crianças intensificam sua atenção às informações relacionadas ao gênero e se preocupam especialmente com os modelos do mesmo gênero. Ao mesmo tempo, elas exibem uma memória melhor para aquilo que julgam ser relevante para seu próprio gênero, distorcendo também as informações para se adequarem ao seu esquema.^{16,17,18} Com essas informações construídas e consolidadas, as crianças aprendem como agir de formas estereotipadas para o gênero.¹⁹

A primeira infância é uma época de “rigidez de gênero” no comportamento e nas crenças. Nessa idade, as crianças demonstram um grande envolvimento com brinquedos estereotipados por gênero, evitando cada vez mais os brinquedos estereotipados do gênero oposto, vestindo-se com mais ênfase de forma estereotipada conforme seu gênero.^{20,21,22} Confirmando essas teorias, os estudos descobriram que, às vezes, o conhecimento das crianças sobre gênero prognostica o comportamento estereotipado conforme o gênero na primeira infância.^{8,9,23} Por exemplo, as crianças que compreendem mais cedo o que são estereótipos de gêneros tendem a manter preferências mais firmes vinculadas ao gênero e utilizam estereótipos de gênero para orientar seus comportamentos.²⁴

Existem também teorias de que o conhecimento das crianças sobre gênero tem consequências imediatas em seus sentimentos e atitudes em relação ao próprio gênero e aos pares do gênero oposto.^{25,26} De fato, a primeira infância é também um período de "rigidez" nas atitudes de gênero. As crianças avaliam o grupo de seu próprio gênero mais positivamente do que o grupo do outro gênero.²⁵ Elas também tendem a favorecer seu próprio gênero em seu comportamento, como ao atribuir recompensas.²⁷ A segregação de gênero também começa na primeira infância.²⁸ As meninas e os meninos, progressivamente, preferem se associar a outros do próprio gênero, um fenômeno que continua durante o ensino fundamental. Alguns estudos apoiam a ideia de que o conhecimento das crianças sobre gênero está relacionado às atitudes de gênero e segregação por sexo.^{16,29,30} Entretanto, ainda há muito a ser descoberto nessa área.

Lacunas de pesquisa

Muitas evidências suportam a ideia de que as crianças moldam seu próprio desenvolvimento de gênero. Embora os estudiosos tenham demonstrado que o conhecimento e a compreensão das crianças sobre gênero está relacionado ao seu comportamento e atitudes estereotipados de gênero, alguns estudos, entretanto, não encontram nenhuma relação.^{8,9} É provável que diversos fatores (por exemplo, influências biológicas pré-natal, representações da mídia, atitudes dos pares e dos pais) interajam em conjunto com a auto-socialização para influenciar o comportamento das crianças relacionado ao gênero. Contudo, poucos estudos tentaram testar essa interação. Além disso, poucos estudos examinaram a auto-socialização do gênero além da norma, isto é, crianças brancas, da classe média, ou crianças americanas. Finalmente, mais estudos serão necessários para compreender as consequências em longo prazo da auto-socialização e da tipificação precoce de gênero como, por exemplo, para objetivos, preferências, atitudes de gênero e bem-estar posteriores.

Conclusões

Embora múltiplos fatores afetem o desenvolvimento de gênero das crianças, estas também desempenham seu próprio papel ativo. Iniciando muito precocemente no desenvolvimento, as crianças procuram se classificar conforme o gênero após terem reconhecido grupos de gênero distintos. As crianças menores, então, esforçam-se para definir o gênero, prestando atenção às informações sobre gênero e formando esquemas de gênero. Devido ao fato de as cognições das crianças sobre gênero mudarem ao longo do tempo, espera-se que seus comportamentos, crenças e atitudes relacionadas ao gênero mudem também. De fato, descobriu-se que a primeira

infância é um período de uma progressiva "rigidez" nas preferências estereotipadas por gênero por pares e atividades com brinquedos, assim como em seus jogos e vestimentas estereotipadas por gênero. Há também evidência de que, com o tempo, as crianças relaxam quanto a seguir essas normas de gênero estritas, ao alcançarem cerca da metade do ensino fundamental. Muitos estudos encontraram apoio para as relações entre o aumento do conhecimento das crianças sobre o gênero e seus comportamentos, crenças e atitudes estereotipadas de gênero. Entretanto, nem sempre é possível encontrar essas conexões.⁹

Implicações para os pais, serviços e políticas

A compreensão rápida das crianças do conceito de que nosso mundo pode ser dividido em grupos de gênero reflete o quanto é forte a ênfase que a sociedade coloca no gênero. Quase todos os aspectos da vida são inoculados de conotações de masculinidade e feminilidade. Um inconveniente de enfatizar o gênero a tal grau é que isso pode aumentar a estereotipagem de gênero e o comportamento discriminatório negativo de gênero.^{31,32} Essa estereotipagem e o preconceito podem levar à redução da diversidade de escolhas, habilidades e relacionamentos disponíveis às crianças.

Mesmo amenizando a ênfase sobre o gênero em seus ambientes imediatos, as crianças ainda irão, provavelmente, criar um conceito de gênero. Os pais, os educadores, e os profissionais devem estar conscientes das associações vinculadas a cada gênero. Por exemplo, parece que as meninas pequenas captam a mensagem de que ser uma menina significa parecer uma menina e se preocupar com a aparência.²¹ Os meninos se direcionam para as mensagem de que eles precisam ser resistentes como os super-heróis.³³ Essas associações podem, mais tarde, ter consequências negativas sobre o desenvolvimento. Oferecer uma diversidade de significados a serem associados a cada gênero ensina as crianças que ser uma menina ou um menino é mais do que simplesmente parecer bonita ou agir como "durão".

Referências

1. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum SA. Gender development. In: Damon W (Series ed.), Eisenberg N (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. 6th ed.* New York, NY: Wiley; 2006:858-932.
2. Martin CL, Ruble D. Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science.* 2004;13(2):67-70.
3. Martin C, Halverson C. Schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development.* 1981;52:1119-1134.
4. Bem S. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review.* 1981;88:354-371.

5. Zosuls K, Miller C, Ruble D, Martin C, Fabes R. Gender development research in Sex roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles*. 2011;64(11-12):826-842.
6. Miller GA. The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*. 2003;7(3):141-144.
7. Quinn PC, Yahr J, Kuhn A, Slater AM, Pascalis O. Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*. 2002;31(9):1109-1121.
8. Martin CL, Ruble DN, Szkrybalo J. Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*. 2002;128(6):903-933.
9. Halim ML, Ruble DN. Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In: Chrisler JC, McCreary DR, eds. *Handbook of Gender Research in Psychology*. New York, NY: Springer-Verlag; 2010. Campbell A, Shirley L,
10. Caygill L. Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology*. 2002;93(2):203-217.
11. Zosuls KM, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Shout PE, Bornstein MH, Greulich FK. The acquisition of gender labels in infancy: Implications for sex-typed play. *Developmental Psychology*. 2009;45(3):688-701.
12. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. In: Maccoby EE, ed. *The Development of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press; 1966.
13. Szkrybalo J, Ruble DN. "God made me a girl": Sex-category constancy judgments and explanations revisited. *Developmental Psychology*. 1999;35(2):392-402.
14. Powlishta KK, Sen MG, Serbin LA, Poulin-Dubois D, Eichstedt JA. From infancy to middle childhood: The role of cognitive and social factors in becoming gendered. In: Unger RK, ed. *Handbook of the Psychology of Women and Gender*. New York, NY: Wiley; 2001:116-132.
15. Trautner HM, Ruble DN, Cyphers L, Kirsten B, Behrendt R, Hartmann P. Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: Developmental or differential? *Infant and Child Development*. 2005;14:365-380.
16. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Amodio DA, ShROUT PE. *Gender attitudes of ethnic minority children*. In preparation.
17. Bradbard MR, Martin CL, Endsley RC, Halverson CF. Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology*. 1986;22(4):481-486.
18. Martin C, Halverson C. The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development*. 1983;54:563-575.
19. Ruble DN. A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In: Zanna M, ed. *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, CA: Academic Press; 1994;26:163-214.
20. Martin CL, Eisenbud L, Rose H. Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*. 1995;66:1453-1471.
21. Halim ML, Ruble DN, Lurye L, Greulich F, Zosuls K, Tamis-LeMonda CS. The case of the pink frilly dress and the avoidance of all things "girly": Girls' and boys' appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology*. In press.
22. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, ShROUT P. Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development*. 2013;84(4):1269-1284.
23. Halim ML, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, ShROUT PE. Children's cognitions about gender and consequences for gender-typed behavior. (Manuscript under review).
24. Fagot BI, Leinbach MD, Hagan R. Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*. 1986;22(4):440-443.

25. Cameron J, Alvarez J, Ruble D, Fuligni A. Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice. *Personality & Social Psychology Review*. 2001;5(2):118-128.
26. Martin CL, Ruble DN. Patterns of gender development. *The Annual Review of Psychology*. 2009;61:353-81.
27. Yee M, Brown R. The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*. 1994;33(2):183-196.
28. Maccoby EE. *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press; 1998.
29. Powlishta KK, Serbin LA, Doyle AB, White DR. Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*. 1994;30(4):526-536.
30. Martin CL, Fabes RA, Hanish LD, Leonard S, Dinella L. Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. *Sex Roles*. 2011;65:826-842.
31. Bigler R. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*. 1995;66(4):1072-1087.
32. Halpern D, Eliot L, Bigler RS, et al. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*. 2011;333(6050):1706-1707.
33. Paley VG. *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago, IL: University of Chicago Press; 1986.

A complexidade das causas e modificações do desenvolvimento de gênero: Comentário sobre Hanish & Fabes; Leaper; Bigler, Hayes & Hamilton, e Halim & Lindner

Sheri A. Berenbaum, PhD, Adriene M. Beltz, MS

The Pennsylvania State University, EUA

Setembro 2014

Introdução

Os autores das teses¹⁻⁴ desta seção examinam as formas nas quais os meninos e as meninas diferem e como essas diferenças se originam em fatores sociais e podem ser reduzidas através de mudanças sociais. Contudo, suas causas e modificações de comportamento são complexas, assim como os vínculos entre ciência e política social.

Estudo e conclusões

a. Pontos sobre os quais concordamos

Tal como documentado nas quatro teses¹⁻⁴ desta seção, é evidente que diversos agentes sociais (pais, pais e escolas) contribuem diretamente para algumas das diferenças entre os sexos, e que esses agentes incentivam também as crianças a se socializar entre si conforme o gênero. Está claro também que as práticas sociais muitas vezes limitam o desenvolvimento tanto das meninas quanto dos meninos e que as crianças precisam estar preparadas para interagir com pessoas diferentes delas mesmas. Por isso, é importante encontrar maneiras de otimizar o desenvolvimento de todas as crianças. Concordamos, assim, com muitas das interpretações dos autores.

b. Pontos sobre os quais discordamos

Os autores enfatizam os efeitos da socialização nas atitudes e cognições relacionadas ao gênero (refletir sobre o gênero), mas os vínculos entre as atitudes e o comportamento são complexos, e existem muitos estudos em psicologia social sobre os moderadores de tais vínculos.⁵ As atitudes de gênero estão, algumas vezes, mas nem sempre, relacionadas a comportamento de gênero, e a

maioria das associações têm dimensões surpreendentemente modestas.⁶ Ainda assim, a via causal entre atitudes e comportamentos não está clara. As pesquisas em psicologia social clássica mostram que as atitudes podem mudar em consequência do comportamento, ao invés do contrário.⁵ Por isso, é importante identificar as condições sob as quais as atitudes relacionadas ao gênero influenciam os comportamentos relacionados ao gênero e são influenciadas por eles.

c. O que está faltando?

As teses nesta seção¹⁻⁴ abrangem inúmeras influências importantes sobre o desenvolvimento de gênero, com uma ênfase na criança média. Porém, o desenvolvimento de gênero apresenta nuances, dependendo da biologia, do estado do desenvolvimento e do contexto.

O papel da biologia. As crianças não entram no mundo como uma folha de papel em branco, e existem evidências consideráveis de que os fatores biológicos influenciam o desenvolvimento de gênero. Os hormônios sexuais desempenham um papel especialmente proeminente, com a exposição pré-natal a elevados níveis de hormônios masculinos típicos associada a comportamentos que apontam para uma direção tipicamente masculina.^{7,8} Por exemplo, em comparação com as meninas com níveis típicos de hormônios, as meninas que foram expostas durante a gestação a altos níveis de hormônios masculinos (por exemplo, andrógenos) tendem a se interessar e a se envolver mais em atividades tipificadas como masculinas ao longo de sua vida. Quando crianças, elas brincam mais com brinquedos como blocos lego e carrinhos;^{9,10} quando adolescentes e jovens adultas, envolvem-se mais em esportes e brinquedos eletrônicos e são mais interessadas em profissões que lidam com coisas, ao invés de pessoas;⁸ na idade adulta, são mais propensas a escolher atividades profissionais desempenhadas normalmente por homens.¹¹ Isto sugere que ao menos algumas das diferenças entre meninos e meninas típicos derivam da diferença nos níveis de seus hormônios sexuais durante os primeiros estágios de desenvolvimento (e dos correspondentes efeitos desses hormônios no desenvolvimento do cérebro). Há outros aspectos biológicos que têm um papel no desenvolvimento do gênero (por exemplo, hormônios da puberdade e hormônios que circulam na idade adulta).¹²

Essas influências biológicas no desenvolvimento de gênero indicam que a socialização não acontece em um vácuo. A socialização pode amplificar as predisposições biológicas, de forma que as pequenas diferenças influenciadas pela biologia se tornem grandes diferenças comportamentais. Por outro lado, a socialização pode neutralizar as predisposições biológicas; por exemplo, as meninas que têm interesses tipicamente masculinos como resultado de uma

exposição pré-natal a níveis elevados de andrógenos podem ser pressionadas a agir de forma tipicamente feminina, embora pouco se saiba sobre a eficácia de tal socialização.^{13,14} Esse tópico representa uma oportunidade estimulante de pesquisa; em outra parte, damos exemplos de como o trabalho sobre o desenvolvimento de gênero a partir de uma perspectiva de socialização poderia ser melhorado por meio de uma maior atenção aos processos biológicos.¹⁵

O papel do desenvolvimento. É importante lembrar que os aspectos psicológicos do gênero não são estáticos. As características de gênero se desenvolvem ao longo do tempo e os efeitos da socialização podem variar conforme o estado de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, as mudanças psicológicas na adolescência podem modificar o efeito das experiências de socialização, considerando a maior autonomia, o contato com os pares e os conflitos entre pais e filhos nesse período em contraste com a infância.¹⁶

A função do contexto. Um alto nível de socialização de gênero ocorre dentro das famílias. Podem existir diferenciações consideráveis entre filhos e filhas numa mesma família, ao invés de meninos e meninas em geral, e elas podem depender também da ordem de nascimento das crianças e da situação matrimonial dos pais.¹⁷ Consideremos dois exemplos. Na faixa de idade de 7 a 19 anos, a mudança das atitudes relacionadas ao gênero varia conforme o contexto e as características pessoais;¹⁸ em média, elas diminuem tradicionalmente com a idade, mas as atitudes tradicionais aumentam entre os primogênitos do sexo masculino com irmãos e pais tradicionais. Quando os maridos têm mais recursos relacionados ao seu trabalho do que as esposas (renda, prestígio profissional), as mulheres têm menos poder na relação marital¹⁹ e isso tende a afetar a socialização das crianças, por exemplo, na adoção de modelos. Além disso, o comportamento dos próprios pais muda em função do gênero de seus filhos. Por exemplo, as atividades familiares dos pais, incluindo a participação nas tarefas domésticas, dependem do fato de eles terem uma filha ou um filho; os pais com prole do sexo oposto apresentam menos interesses em atividades de lazer tradicional no momento que seus filhos alcançam a meia infância.²⁰

O contexto se estende além do mundo social imediato da criança. Outros aspectos contextuais, como a cultura, a vizinhança e as organizações sociais, tendem também a ser importantes no desenvolvimento de gênero, e podem moderar a eficácia dos pais, pares e escolas.

Consequências para o desenvolvimento e as políticas

É difícil avaliar as consequências descritas pelos autores devido ao volume limitado de evidências disponíveis para orientar a formulação de políticas. Como as intervenções nem sempre funcionam como planejado, é essencial que elas sejam testadas de modo empírico antes que sejam adotadas de forma mais ampla.

As questões sobre a natureza e direção dos vínculos entre atitude e comportamento indicam que é difícil saber como funcionariam as intervenções propostas nas teses. Se as atitudes não provocam o comportamento, então, alterar atitudes ou estereótipos sobre o gênero não teria o efeito de alterar comportamentos. Por exemplo, as intervenções em sala de aula que enfatizam o gênero aumentam os estereótipos de gênero nas crianças, mas não os seus próprios interesses de gênero estereotipados.²¹ Isso talvez seja suficiente para alterar atitudes, mas então, nesse caso, o objetivo deveria a alteração de atitudes.

Nem sempre está claro o que é necessário para alterar os comportamentos. Muitas intervenções elaboradas para aumentar a participação das meninas e mulheres nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, em inglês) estão voltadas para a quebra de estereótipos. Uma delas, a Science Cheerleaders (www.sciencecheerleader.com) tem “animadoras de torcida que seguem carreiras científicas que questionam de modo alegre os estereótipos [...] e inspiram as jovens a considerar uma carreira científica (STEM) [...] e redefinir ao mesmo tempo a imagem dos cientistas e engenheiros”. Porém, existem poucas evidências da eficácia dessa abordagem.

De fato, as intervenções que questionam os estereótipos podem realmente ter efeitos inesperados, porque chamam atenção para o gênero. Tal como observado pelos autores das teses nesta seção, as intervenções têm uma melhor chance de dar resultados ao enfatizar menos (e não mais) o gênero. Contudo, para que isso fique claro, seria importante realizar testes empíricos criteriosos. Sendo assim, devemos ser cautelosos sobre a introdução de intervenções, mesmo se elas fazem sentido, sem antes testá-las cuidadosamente.

É importante também considerar que a eficácia da intervenção pode ser diferente dependendo das pessoas, em função das características pessoais e das experiências sociais, tais como os interesses, os estado de desenvolvimento, a estrutura familiar e outros contextos. Uma intervenção que tenha um efeito benéfico médio pode não ser prejudicial para ninguém, mas deveria assim mesmo ser testada. Quando se dispõe de recursos escassos e tempo limitado, é importante também identificar as crianças que mais provavelmente se beneficiariam com as

intervenções.

Uma pergunta importante está relacionada às motivações por trás de uma intervenção. Concordamos que todas as crianças devem ter a oportunidade de fazer aquilo que querem, e que as políticas deveriam se concentrar em combater os estereótipos e preconceitos que reduzem as opções disponíveis às crianças (e aos adultos), além de proporcionar acesso e oportunidades iguais aos recursos. Contudo, algumas crianças podem ainda assim fazer escolhas com base no gênero. O objetivo é eliminar as disparidades de oportunidades ou as diferenças de gênero? Enquanto que alguns programas se empenham em dar oportunidades iguais para ambos os gêneros, outros esforços para aumentar a igualdade entre os gêneros se concentram em proporcionar atividades que façam com que as meninas e mulheres sejam mais parecidas com os meninos e homens (por exemplo, melhorando as habilidades matemáticas e espaciais das meninas), ao invés daquelas que visem fazer com que os meninos e homens sejam mais parecidos com as meninas e mulheres (por exemplo, melhorando nos meninos as habilidades de reconhecimento das emoções). Isso reflete a tendência de muitos países de valorizar mais as características tipificadas como masculinas em relação às características tipificadas como femininas; consideremos, por exemplo, a situação e o salário das profissões dominadas pelos homens em contraste com aquelas das mulheres. É importante considerar como as decisões sobre as políticas relativas ao gênero podem refletir o prestígio diferenciado concedido aos sexos, e se as alterações das políticas deveriam se concentrar em encorajar a similaridade dos gêneros, ou em conceder aos meninos (homens) e meninas (mulheres) o mesmo nível de respeito, status e oportunidades. A promoção do respeito, status e oportunidades é compatível com as abordagens dos direitos humanos.

Referências

1. Hanish LD, Fabes RA. Peer socialization of gender in young boys and girls. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hanish-FabesANGxp1.pdf>. Page consultée le 23 décembre 2013.
2. Leaper C. Parents' socialization of gender in children. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LeaperANGxp1.pdf>. Page consultée le 23 décembre 2013.
3. Bigler R, Hayes AR, Hamilton V. The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Disponible sur le site: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>. Page consultée le 23 décembre 2013.
4. Halim ML, Lindner NC. Gender self-socialization in early childhood. Martin CL, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for

Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Disponible sur le site: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Halim-LindnerANGxp1.pdf>. Page consultée le 23 décembre 2013.

5. Tavis C, Aronson E. *Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts*. Orlando, FL: Houghton Mifflin Harcourt; 2007.
6. Ruble DN, Martin CL, Berenbaum SA. Gender development. In: Eisenberg N, ed. *Handbook of child psychology. Volume 3. Social, emotional, and personality development. 6th ed.* New York: Wiley; 2006:858-932.
7. Berenbaum SA, Beltz AM. Sexual differentiation of human behavior: Effects of prenatal and pubertal organizational hormones. *Frontiers in Neuroendocrinology*. 2011;32(2):183-200.
8. Hines M. Gender development and the human brain. *Annual Review of Neuroscience*. 2011;34:69-88.
9. Berenbaum SA, Hines M. Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences. *Psychological Science*. 1992;3:203-206.
10. Auyeung B, Baron-Cohen S, Ashwin E, et al. Fetal testosterone predicts sexually differentiated childhood behavior in girls and in boys. *Psychological Science*. 2009;20:144-148.
11. Frisén L, Nordenström A, Falhammar H, et al. Gender role behavior, sexuality, and psychosocial adaptation in women with congenital adrenal hyperplasia due to CYP21A2 deficiency. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*. 2009;94:3432-3439.
12. Blakemore JEO, Berenbaum SA, Liben LS. *Gender development*. New York: Psychology Press / Taylor & Francis; 2009.
13. Pasterski VL, Geffner ME, Brain C, Hindmarsh P, Brook C, Hines M. Prenatal hormones and postnatal socialization by parents as determinants of male-typical toy play in girls with congenital adrenal hyperplasia. *Child Development*. 2005;76:264-278.
14. Udry JR. Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*. 2000;65:443-457.
15. Berenbaum SA, Blakemore JEO, Beltz AM. A role for biology in gender-related behavior. *Sex Roles*. 2011;64:804-825.
16. Galambos NL, Berenbaum SA, McHale SM. Gender development in adolescence. In: Lerner RM, Steinberg L, eds. *Handbook of adolescent psychology. 3rd ed.* Hoboken, NJ: Wiley; 2009.
17. McHale SM, Crouter AC, Whiteman SD. The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*. 2003;12:125-148.
18. Crouter AC, Whiteman SD, McHale SM, Osgood DW. Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*. 2007;78:911-926.
19. McHale SM, Crouter AC. You can't always get what you want: Incongruence between sex-role attitudes and family work roles and its implications for marriage. *Journal of Marriage and the Family*. 1992;54:537-547.
20. McHale SM, Crouter AC. How do children exert an impact on family life? In: Crouter AC, Booth A, eds. *Children's influence of family dynamics: The neglected side of family relationships*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2003.
21. Hilliard LJ, Liben LS. Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*. 2010;81:1787-1798.