

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós Graduação em Cognição e Comportamento

Marcela Almeida Sousa de Moraes

**EXPLORANDO UMA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL SOBRE  
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM CRIANÇAS**

Belo Horizonte

2024

Marcela Almeida Sousa de Morais

EXPLORANDO UMA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL SOBRE  
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Cognição e Comportamento da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Cognição e Comportamento.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Porlan de Oliveira

Área de Concentração: Neuropsicologia do Desenvolvimento

Belo Horizonte

2024

<p>153.4 M828e 2024</p>	<p>Morais, Marcela Almeida Sousa de. Explorando uma abordagem comportamental sobre estereótipos de gênero em crianças [manuscrito] / Marcela Almeida Sousa de Moraes. - 2024. 137 f. Orientadora: Thais Porlan de Oliveira.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia – Teses. 2. Crianças - Teses. 3. Estereotipo (Psicologia) – Teses. I. Oliveira, Thais Porlan . II .Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
---------------------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAFICH - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO - SECRETARIA

### ATA DE DEFESA DE TESE MARCELA ALMEIDA SOUSA DE MORAIS

Realizou-se, no dia **12 de junho de 2024**, às **14:00** horas, através de Videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de tese, intitulada *Explorando uma abordagem comportamental sobre estereótipos de gênero em crianças*, apresentada por **MARCELA ALMEIDA SOUSA DE MORAIS**, número de registro 2019670806, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA: COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Thais Porlan de Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Debora de Hollanda Souza (Universidade Federal de São Carlos), Prof(a). Tâhcita Medrado Mizael (USP), Prof(a). Ana Claudia Moreira Almeida Verdu (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita), Prof(a). Edson Massayuki Huziwara (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a tese:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de junho de 2024.

Prof(a). Thais Porlan de Oliveira ( Doutora )

Prof(a). Debora de Hollanda Souza ( Doutora )

Prof(a). Tâhcita Medrado Mizael ( Doutora )

Prof(a). Ana Claudia Moreira Almeida Verdu ( Doutora )

Prof(a). Edson Massayuki Huziwara ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Edson Massayuki Huziwara, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora de Holanda Souza, Usuário Externo**, em 13/06/2024, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Thais Porlan de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 14/06/2024, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Moreira Almeida Verdu, Usuária Externa**, em 14/06/2024, às 22:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Táhcita Medrado Mizael, Usuário Externo**, em 21/06/2024, às 18:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3293818** e o código CRC **6D093E35**.

---

À Liz, minha luz.

## AGRADECIMENTOS

Hoje, depois de uma gravidez, uma traição, um puerpério difícil, uma depressão pós parto, uma pandemia, um governo genocida, uma separação, uma relação abusiva, um Burnout, enfim, um doutorado! Há quem diga que o gênero não faz diferença na compreensão da exaustão feminina, que todos estão exaustos da mesma maneira. Mas te digo: não. E te digo mais: assumir isso não significa anular sua própria exaustão. Venho de uma família de mulheres fortes (e nesse momento me pergunto se alguma mulher não o é). Consigo te falar de pelo menos três gerações de mulheres em minha família que foram violentadas e desrespeitadas das mais diversas formas. Olhando para trás, enxergo que sou, em vários pontos, privilegiada em relação às mulheres que me precederam. E juro, não suportaria nem um terço do que elas suportaram (ou suportaria?). Mas olhando pra trás, vejo como estamos ficando mais refinados em promover a supressão feminina (em todas as suas possibilidades de existência). Fui me construindo "imparável". Independente, autônoma, forte, batalhadora, dedicada, cuidadora, estudiosa, questionadora. E por mais que entendesse isso como fruto de uma representação do ser mulher feminista, hoje vejo que muito de quem eu sou (inclusive esse jeito do qual, em muitos momentos, me orgulho) ainda é fruto de uma sociedade pautada na supremacia masculina. Eu TIVE que me tornar mulher assim. E aí está um ponto central. Não foi uma escolha, não foi uma decisão minha. Foi uma necessidade. E quantas de nós não nos tornamos as mulheres que somos (em todas as possibilidades de existência) porque TIVEMOS que nos constituir assim? Não queremos ser fortes, não queremos ser guerreiras, não queremos ser a beleza do mundo ou fazer tudo o que um homem faz em cima do salto. Só queremos passar despercebidas. Mesmo! Só isso! Ir e vir, sem medo. Trabalhar, o suficiente. Dizer não, sem ser violentada. Comandar nosso corpo, sem ser julgada. Conquistar nossos objetivos, sem ser questionada. Ter filho, sem ficar sobrecarregada. Existir, sem TER que ser de um jeito específico. Hoje tenho muito orgulho de quem me tornei, ainda que nesse contexto, pois sei que esse meu jeito carrega a minha história de luta e a história de luta das mulheres que vieram antes de mim. E como me orgulho delas! Mas só queria, por um momento, desaprender a TER que ser assim. Esses longos cinco anos e meio me fizeram ver que, ao longo dos desafios, quem me amparou foram SEMPRE mulheres e é à elas, todas elas, que devo o meu agradecimento!

“Em suma, comportamentos humanos e atributos de personalidade devem deixar de ter gênero, e a sociedade deve parar de projetar gênero em situações irrelevantes para a genitália.” (Bem, 1981, p. 363)

## RESUMO

A aprendizagem de estereótipos de gênero ocorre desde muito cedo na infância e está intimamente relacionada aos processos envolvidos no estabelecimento de funções simbólicas entre os estímulos. A rigidez com que estereótipos de gênero são seguidos está no centro de uma sociedade sexista. Diante disso, a presente pesquisa conduziu três estudos cujo objetivo principal foi fomentar uma análise comportamental dos processos de aprendizagem e mudança dos estereótipos de gênero em crianças. O primeiro estudo objetivava reunir informações e promover uma discussão sobre o desenvolvimento de gênero e estereótipos, a partir da Teoria das Molduras Relacionais e do arcabouço Hiper Dimensional Multinível (HDML). Discutiu-se como a ciência do comportamento deve focar seus esforços na compreensão dos mecanismos simbólicos para ampliação das regras binárias de gênero, abarcando toda a sua complexidade. O segundo estudo conduziu uma revisão sistemática dos estudos sobre estereótipos de gênero em crianças. Os resultados apontam para uma abordagem multidimensional e desenvolvimentista do fenômeno, com um interesse crescente na área e adaptações metodológicas para a população infantil. Foram discutidas a necessidade de estudos longitudinais e de intervenção, a importância de incluir crianças pequenas e a superação do binarismo de gênero. Por fim, o terceiro estudo investigou a derivação de relações entre personagens estereotipados por gênero e brinquedos contra estereotipados em crianças pré-escolares. Embora alguns participantes tenham derivado novas relações, houve discrepâncias entre os resultados observados nos testes de relação e nas tarefas de avaliação. Sugere-se a necessidade de uma análise multidimensional do comportamento infantil em relação ao gênero.

**Palavras-chaves:** Estereótipos de gênero, Crianças, RFT, HDML, Revisão Sistemática.

## **ABSTRACT**

Gender stereotype learning occurs very early in childhood and is closely related to the processes involved in establishing symbolic roles among stimuli. The rigidity with which gender stereotypes are followed is at the core of a sexist society. In light of this, the present research conducted three studies whose main objective was to foster a behavioral analysis of the processes of learning and change in gender stereotypes in children. The first study aimed to gather information and promote a discussion on gender development and stereotypes, based on Relational Frame Theory and the Hyper Dimensional Multilevel Framework (HDML). It was discussed how the science of behavior should focus its efforts on understanding symbolic mechanisms to expand gender binary rules, encompassing all their complexity. The second study conducted a systematic review of studies on gender stereotypes in children. The results point to a multidimensional and developmental approach to the phenomenon, with a growing interest in the field and methodological adaptations for the child population. The need for longitudinal studies and intervention, the importance of including young children, and overcoming gender binarism were discussed. Finally, the third study investigated the derivation of relationships between gender-stereotyped characters and counter-stereotyped toys in preschool children. Although some participants derived new relationships, there were discrepancies between the results observed in relational tests and assessment tasks. There is a need for a multidimensional analysis of child behavior regarding gender.

**Keywords:** Gender stereotypes, Children, RFT, HDML, Systematic Review.

## **LISTA DE FIGURAS**

### **ESTUDO 2**

Figura 1 - Fluxograma do Processo de Seleção de Publicações para a Revisão Sistemática 64

Figura 2 - Número de estudos publicados por ano 66

Figura 3 - Porcentagem de estudos que utilizaram instrumentos padronizados para avaliar estereótipos de gênero 68

### **ESTUDO 3**

Figura 1 - Exemplos de páginas do livro 98

## LISTA DE TABELAS

### ESTUDO 1

Tabela 1 - Definição e exemplos de cada nível relacional descrito pelo HDML	29
---	----

### ESTUDO 2

Tabela 1 - Estratégias de Busca Utilizadas em Cada Indexador e número de artigos encontrados	62
Tabela 2 - Descrição dos critérios para extração dos dados e análise dos artigos selecionados	65
Tabela 3 - Estratégias metodológicas utilizadas nos estudos	68
Tabela 4 - Descrição dos 15 domínios identificados e distribuição de porcentagem de ocorrência de cada um dos domínios no total de estudos	69
Tabela 5 - Distribuição de domínios investigados ao longo dos anos de publicação	70
Tabela 6 - Categorização dos estudos de acordo com alvo e forma do viés de gênero e porcentagem de ocorrência de cada categoria	71

### ESTUDO 3

Tabela 1 - Caracterização geral dos participantes	94
Tabela 2 - Estímulos utilizados nas etapas de treino e teste de relações condicionais	95
Tabela 3 - Características das listas de estímulos: descrição dos estímulos, quantidade de estímulos, quantidade de adultos que avaliaram, critério de seleção e o percentual de respostas de acordo com o critério	96
Tabela 4 - Descrição dos tipos de perguntas, possibilidades de respostas e cálculo de escores na PM e AM	97
Tabela 5 - Procedimento Geral	100
Tabela 6 - Etapas da fase experimental contendo os blocos e número de tentativas, o critério de aprendizagem, as relações condicionais de cada fase e a consequência diferencial utilizada	101
Tabela 7 - Descrição do desempenho dos participantes nos blocos de treino	102
Tabela 8 - Descrição da interação experimentadora-participante diante da última cena do livro	103
Tabela 9 - Descrição dos escores apresentados pelas mães dos participantes no IEP e as respectivas interpretações, escores dos participantes no POAT-PM, POAT-AM, PEAK-T receptivo (R) e PEAK-T expressivo (E) na avaliação pré-treino, escores dos participantes no	

POAT-PM e POAT-AM na avaliação pós-treino e as respectivas médias geral e por grupo  
feminino e masculino

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GSNI	Índice de Normas Sociais de Gênero
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
RFT	Teoria das Molduras Relacionais
UNDP	United Nations Development Programme

### ESTUDO 1

HDML	Hiper Dimensional Multinível
RFT	Teoria das Molduras Relacionais
ROE-M	Relacionar, Orientar, Evocar e Motivar
RRAA	Responder Relacional Arbitrariamente Aplicável
TME	Treino de Múltiplos Exemplos

### ESTUDO 2

AIP	Action Interference Paradigm
AMP	Affective Misattribution Procedure
COAT-AM	Children's Occupation, Activities, and Traits-Attitude Measure
COAT-PM	Children's Occupation, Activities, and Traits-Personal Measure
IAT	Implicit Association Test
POAT-AM	Preschool Occupations, Activities and Traits-Attitude Measure
POAT-PM	Preschool Occupations, Activities and Traits-Personal Measure
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
SPIDER	Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation and Research Type
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
UNDP	United Nations Development Programme

### ESTUDO 3

HDML	Hiper Dimensional Multinível
IRAP	Implicit Relational Assessment Procedure
PEAK-T	Promoting the Emergence of Advanced Knowledge - Transformation
POAT-AM	Preschool Occupations, Activities and Traits-Attitude Measure
POAT-PM	Preschool Occupations, Activities and Traits-Personal Measure
RFT	Teoria das molduras relacionais

ROE-M	Relacionar, Orientar, Evocar e Motivar
RRAA	Responder Relacional Arbitrariamente Aplicável
TME	Treino de Múltiplos Exemplos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO GERAL</b>	18
<b>ESTUDO 1 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO</b>	22
<b>RESUMO</b>	23
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	24
<b>2 UMA BREVE INTRODUÇÃO À TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS</b>	26
<b>3 O ARCABOUÇO HIPER DIMENSIONAL MULTINÍVEL – HDML</b>	29
<b>4 O GÊNERO SOB O OLHAR DA RFT</b>	33
<b>5 REGRAS E CONCEPÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO</b>	41
<b>6 MUDAR É POSSÍVEL?</b>	46
<b>REFERÊNCIAS</b>	49
<b>ESTUDO 2 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELA PSICOLOGIA EM ESTUDOS SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM CRIANÇAS: REVISÃO SISTEMÁTICA</b>	55
<b>RESUMO</b>	56
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	57
<b>2 MÉTODO</b>	61
<i>2.1 Pesquisa e triagem de literatura</i>	61
<i>2.3 Extração e análise de dados</i>	63
<b>3 RESULTADOS</b>	66
<i>3.1 Características gerais dos estudos</i>	66
<i>3.2 Instrumentos, medidas e outras estratégias</i>	67
<i>3.3 Domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero</i>	69
<b>4 DISCUSSÃO</b>	71
<b>REFERÊNCIAS</b>	79
<b>ESTUDO 3. FLEXIBILIDADE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES SOB A ÓTICA DA TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS</b>	87

<b>RESUMO</b>	88
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	89
<b>2 MÉTODO</b>	94
<i>2.1 Participantes</i>	94
<i>2.2 Ambiente experimental e equipamentos</i>	94
<i>2.3 Estímulos</i>	95
<b>2.3.1 Categorização e seleção de estímulos</b>	95
<i>2.4 Instrumentos e medidas</i>	96
<b>2.4.1 Preschool Occupations, Activity and Traits</b>	96
<b>2.4.2 Promoting the Emergence of Advanced Knowledge</b>	97
<b>2.4.3 Livro “A ilha mágica e o tesouro perdido”</b>	98
<i>2.5 Procedimentos</i>	99
<b>2.5.1 Fase experimental</b>	100
<b>2.5.1.1 Treino e teste de relações</b>	100
<b>2.5.1.2 Avaliação de aprendizagem</b>	100
<b>3 RESULTADOS</b>	101
<i>3.1 Treino e teste de relações</i>	101
<i>3.2 Distribuição de brinquedos nos baús</i>	103
<i>3.3 Descrição de cena</i>	103
<i>3.4 Avaliações pré e pós-treino</i>	104
<b>4 DISCUSSÃO</b>	107
<b>REFERÊNCIAS</b>	116
<b>2 DISCUSSÃO GERAL</b>	121
<b>REFERÊNCIAS</b>	123
<b>ANEXO A</b>	126
<b>ANEXO B</b>	137
<b>ANEXO C</b>	140

## 1 INTRODUÇÃO GERAL

A Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas) é um plano de ação global assumido por 193 países cujo intuito é definir metas e caminhos para o desenvolvimento sustentável. Dentre os 17 objetivos propostos, a igualdade de gênero defende o empoderamento de todas as meninas e mulheres, a eliminação de todos os tipos de discriminação e violência contra elas, o reconhecimento e a valorização do trabalho doméstico e de cuidado não remunerados, a participação efetiva das mulheres em posições de liderança e tomada de decisão na vida política, pública e econômica e a garantia plena de direitos reprodutivos (ONU, 2024).

A inclusão da equidade de gênero como uma das metas para 2030 reconhece a dívida histórica e os impactos de uma cultura patriarcal e sexista. Entretanto, o mundo ainda está longe de se tornar igualitário em termos de gênero. Segundo o *United Nations Development Programme* (UNDP), o índice de empoderamento feminino está parado desde 2019 e a perspectiva é que diminua em função de fatores como a pandemia da Covid-19, os retrocessos de alguns direitos das mulheres observados ao redor de todo o mundo e o encolhimento do índice de desenvolvimento humano (IDH) global em 2020 e 2021 (UNDP, 2023). O Índice de Normas Sociais de Gênero (GSNI) foi desenvolvido para quantificar o preconceito contra as mulheres em relação a integridade política, educacional, econômica e física. Esse índice aponta que, independentemente do IDH, o preconceito de gênero ocorre em 9 a cada 10 pessoas, o que torna este um problema de dimensões globais (UNDP, 2023).

Apesar das mudanças observadas na sociedade decorrentes do movimento feminista, mulheres ainda ocupam mais profissões cuja principal tarefa é cuidar, são sub-representadas em profissões altamente competitivas ou que exijam habilidades físicas, assumem mais responsabilidade nas tarefas domésticas e no cuidado com as crianças. Mais que isso, a sociedade ainda espera que elas continuem a exercer esses papéis (Begum et al., 2018; Carrascosa et al., 2019; Hentschel et al., 2019). A discrepância na distribuição de papéis sociais baseados no gênero também sustenta práticas de violência contra as mulheres e pessoas LGBTQIAP+.

No cerne destes problemas estão os estereótipos de gênero (Cerbara et al., 2022; UNDP, 2023). O processo de atribuição de gênero aos machos e fêmeas da espécie humana é chamado tipificação sexual e é produto da aprendizagem de autoconceitos, regras, características, comportamentos e habilidades que são atribuídas aos indivíduos a partir do que é definido pela cultura (Bem, 1981; Martin et al., 2016). Essa tipificação ocorre desde muito cedo no

desenvolvimento humano e está intrinsecamente relacionada à imersão das crianças num contexto sociolinguístico que ensina e fortalece padrões de gênero rígidos (Farrel et al., 2023). Essa aprendizagem ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, mas a natureza dos princípios envolvidos nesse fenômeno e os mecanismos cognitivos e comportamentais subjacentes a ele não são totalmente compreendidos (Kneeskern & Reeder, 2020; Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2023; Moxon et al., 1993), ainda que teorias cognitivas e sociais de gênero tenham avançado nesse campo (Martin et al., 2002).

Um ponto já está claro, o que considera que parte da compreensão sobre a aprendizagem de gênero e dos estereótipos envolve sua definição como processos cognitivos e simbólicos. Martin et al. (2002) afirmam que os bebês apresentam categorias de gênero antes mesmo de serem capazes de verbalizar esse conhecimento; entretanto, apontam também a dificuldade de mapear e avaliar esse repertório. Estabelecer uma relação entre conhecimento de gênero e comportamento é metodologicamente desafiador em função da multidimensionalidade do fenômeno, principalmente no estudo de crianças pequenas, visto a limitação dos repertórios principalmente linguísticos que poderiam ser utilizados para essa avaliação (Bigler, 1997; Bigler & Liben, 2007). Além disso, os estudos em psicologia do desenvolvimento sobre as cognições de gênero têm apresentado mais interesse no impacto dessas concepções sobre o pensamento, memória, atenção e avaliação sobre os outros (Martin et al., 2002), em detrimento do conhecimento sobre como podem ser utilizados na previsão e mudança de comportamento sexista (Leaper, 2011; Leaper & Brown, 2017; Miller et al., 2023; Zosuls et al., 2011).

Compreender os fenômenos de gênero implica em uma abordagem que integre e considere sua multidimensionalidade (Martin et al., 2002; Zosuls et al., 2011). No que tange à Análise do Comportamento, a abordagem de fenômenos sociais, tais como o gênero, ainda é pouco estudada e a aplicabilidade dos conceitos desenvolvidos por essa ciência na solução de problemas com grande impacto social ainda é incipiente (Farrel et al., 2023; Mizael & de Rose, 2017). Estudar e adentrar os problemas sociais torna-se, portanto, essencial para uma ciência do comportamento que ainda se debruça pouco sobre essas questões (Farrel et al., 2023). Há alguns anos, entretanto, tem sido desenvolvidos conceitos na área a fim de compreender fenômenos de ordem social, tais como metacontingência para o estudo de práticas culturais, e modelos que dialogam com a pesquisa empírica sobre o estudo do comportamento simbólico, como o da equivalência de estímulos e a Teoria das Molduras Relacionais (RFT) (Mizael et al., 2016, Kohlenberg et al., 1991, Hayes et al., 2001, Perez et al., 2013).

A aplicação científica desses conceitos no estudo de problemas de natureza social possibilitaria, teoricamente, o desenvolvimento de ferramentas de intervenção significativas em áreas ainda pouco exploradas, tais como as questões relacionadas à formação de preconceitos e de estereótipos (Mizael & de Rose, 2017). A RFT pode fomentar modelos experimentais importantes para o estudo destes repertórios comportamentais, visto que permitem a descrição de como variáveis ambientais impactam na construção de redes de significados, conceitos e crenças (Barnes-Holmes et al., 2004) como, por exemplo, o gênero. Dentro dessa perspectiva, a constituição de estereótipos de gênero se dá via estabelecimento de redes complexas de associações entre estímulos diretamente relacionados aos gêneros como características anatômicas, divisão do trabalho doméstico, características de personalidade, e estímulos remota ou metaforicamente relacionados ao gênero (Farrel et al., 2023). Segundo Bem (1981), “de fato, parece não haver outra dicotomia na experiência humana com muitas entidades assimiladas a ela como a distinção entre masculino e feminino” (p.354).

Frente ao potencial negativo acarretado pela rigidez dos estereótipos de gênero, é importante investigar e compreender os mecanismos subjacentes à alteração e/ou diminuição desses estereótipos visto que isso pode estar no cerne da prevenção de problemas relacionados ao sexismo (Kneeskern & Reeder, 2020). Comparações entre sociedades demonstram que o grau de desigualdade de gênero está diretamente correlacionado com o quanto as crianças daquela cultura são tipificadas por gênero (Wood & Eagly, 2002). Decorrente disso, a disseminação do conhecimento comportamental produzido acerca da constituição de estereótipos de gênero permitiria, além da elaboração de propostas educativas, materiais, livros e atividades que abordariam o tema do preconceito baseado em estereótipos de gênero com crianças, pais e escolas, a formação de profissionais mais bem preparados com vistas às possibilidades de flexibilização desses estereótipos.

Não podemos deixar de salientar que os processos simbólicos descritos pelo modelo da RFT têm sua origem em repertórios básicos e rastreáveis na relação do indivíduo com o ambiente, especialmente, o ambiente social (Hayes et al., 2001). Isso implica que a hegemonia da tradicionalidade e binarismo de gênero na sociedade dará origem a conceitos de gênero rígidos e tradicionais nas crianças. A hipótese seria a de que quanto mais as crianças forem expostas a diversidade de modelos de gênero, a menor punição de comportamentos que violam as normas de gênero, a maior representatividade de mulheres em lugares tradicionalmente masculinos e vice-versa, mais amplos e flexíveis serão os conceitos de gênero constituídos por elas.

O objetivo principal do presente trabalho é, portanto, fomentar a análise comportamental dos processos de aprendizagem e mudança dos estereótipos de gênero por crianças. A tese apresentada é a de que a flexibilidade dos estereótipos de gênero em crianças não depende simplesmente da derivação de novas relações entre estímulos, mas da garantia da transformação de função evocativa e de orientação dos estímulos que compõe a rede de relações de gênero.

Para tanto, esta tese se desdobra em três propostas: 1) apresentar uma perspectiva analítico comportamental sobre desenvolvimento de gênero e dos estereótipos, utilizando como ponto de partida a RFT; 2) realizar uma revisão sistemática da literatura com vistas a mapear as principais estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia para a investigação de estereótipos de gênero em crianças até 12 anos; e 3) avaliar se um treino de múltiplos exemplares envolvendo brinquedos e o ensino de relações contra estereotipadas por gênero permitiria a derivação de novas classes de estímulos que indicariam maior flexibilidade de estereótipos de gênero em crianças pré-escolares. Os estudos aqui descritos serão apresentados em formato de manuscritos, sendo que o Estudo 1 e o Estudo 2 já foram submetidos para avaliação em periódicos da área.

**ESTUDO 1 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS  
PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO**

## RESUMO

O desenvolvimento do gênero ocorre desde muito cedo na infância e está intimamente relacionado aos processos da linguagem e cognição. A Teoria das Molduras Relacionais (RFT) e o arcabouço proposto pelo *Hiper Dimensional Multinível* são promissores na compreensão sob a abordagem analítico comportamental desse fenômeno. O objetivo deste artigo é reunir informações e fomentar uma discussão sobre o desenvolvimento de gênero e dos estereótipos, utilizando como ponto de partida pressupostos da RFT. Visto que a criança já nasce em um contexto linguístico mediado pelas concepções binárias de gênero, elas são expostas constantemente ao treino de múltiplos exemplares com pares de estímulos tipificados por gênero, a partir do qual ocorre a aprendizagem do responder relacional em níveis cada vez mais complexos. Inicialmente, a aprendizagem ocorre com base em características físicas relacionadas ao gênero (p.ex. tamanho do cabelo), e depois com base em propriedades arbitrárias (p.ex. traços de personalidade). As relações constituídas passam a transformar as funções de orientação e evocação dos estímulos do mundo e permitem o surgimento de regras que regem a maneira como os indivíduos se relacionam com os outros e consigo mesmos, a partir das normas de gênero. O controle das regras sobre o comportamento varia em função das dimensões de coerência, complexidade, derivação e flexibilidade, que alteram as funções de orientação e evocação dos estímulos relacionados ao gênero. Argumentamos que a rigidez no seguimento das regras está no centro do sexismo e é função da análise do comportamento promover a discussão conceitual e empírica, além de visar estratégias com vistas ao menor domínio verbal, sobre como nos relacionamos com o gênero.

**Palavras-chave:** gênero, estereótipos de gênero, RFT, HDML, ROE-M, desenvolvimento

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões a respeito do gênero partem de sua diferenciação em relação ao sexo. O sexo inclui características estruturais e fisiológicas determinadas biologicamente pelos cromossomos sexuais no que diz respeito à definição dos órgãos reprodutivos de um indivíduo (Torgrimson & Minson, 2005). Em contrapartida, as atribuições de significado ao feminino e masculino feitas por uma sociedade no que tange à forma como uma pessoa se sente em relação a essas categorias (identidade de gênero), padrões de comportamentos, aparência, papéis sociais, dentre outros aspectos, é o que chamamos de gênero que, enquanto fenômeno simbólico, é determinado pela cultura (Torgrimson & Minson, 2005; Wood e Eagly 2002).

Os estereótipos construídos em relação ao gênero vão definir uma série de crenças generalizadas e amplamente compartilhadas socialmente que descrevem e caracterizam um grupo, uma classe de indivíduos ou o próprio indivíduo (Hentschel et al., 2019; Moxon et al., 1993). Apesar de poder assumir uma função adaptativa quando relacionados a atributos positivos, na maioria das vezes os estereótipos induzem as pessoas a fazer avaliações reducionistas e imprecisas sobre um grupo, desconsiderando as particularidades e qualidades idiossincráticas de um indivíduo, visto que promovem a simplificação e a previsão reducionista e pré concebida de comportamentos (Brown & Stone, 2016; Hentschel et al., 2019; Kneeskern & Reeder, 2022; Leaper & Brown, 2017; Stroebe & Insko, 1989). Nesse sentido, os estereótipos de gênero, ao se constituírem como um fenômeno observado em diversas culturas, têm papel central na categorização social e definem a maneira como pensamos, sentimos e respondemos às pessoas, inclusive a nós mesmos (Hentschel et al., 2019).

Ao guiarem a maneira como pensamos o gênero, os estereótipos definem a carga afetiva pró ou contra determinado evento. A isso damos o nome de atitude que, quando negativa, está no cerne do preconceito e do sexismo (Bohner & Dickel, 2011; Brown & Stone, 2016; Hentschel et al., 2019; Kneeskern & Reeder, 2022; Leaper & Brown, 2017; Stroebe & Insko,

1989). Tomemos como exemplo uma criança do sexo masculino e que é socializada como menino (gênero). Essa definição acarreta em uma série de crenças e regras a respeito do que é “ser um menino” (estereótipos de gênero), que vão desde definições sobre como ele deve se vestir, que tipo de comportamentos pode ter, até quais profissões pode desejar. Esses estereótipos influenciam também a maneira como as pessoas reagem aos comportamentos da criança no que tange às normas de gênero (atitudes). Caso esse menino seja visto brincando com uma boneca, pode ser punido por isso das mais diversas formas, o que definiria uma atitude negativa (preconceito) frente a essa criança. Ao considerar que uma série de indivíduos são oprimidos diariamente por, de alguma forma, não agirem em consonância com as regras de gênero definidas pela sociedade, o estudo e a compreensão desses estereótipos, é ponto central na promoção de uma sociedade com maior equidade de gênero (Cerbara et al., 2022; Hentschel et al., 2019).

A interface entre questões sociais e Análise do Comportamento não é um tema de interesse recente para a área (Holpert, 2004; Mizael & de Rose, 2017). Ao longo de sua obra, Skinner (1970; 1972; 1978) já argumentava sobre a possibilidade de uma ciência do comportamento auxiliar na resolução dos problemas humanos, desde que o comportamento, seja no nível individual ou social, fosse compreendido como interação. Essa concepção denota o caráter contextual do comportamento e a importância de compreendê-lo a partir das variáveis que o controlam (Todorov, 2007). As implicações disso têm sido particularmente importantes no estudo de problemas sociais tais como as questões de gênero (ver Ruiz 1995, 1998, 2003, 2009), embora a análise do comportamento ainda esteja avançando no estudo desses fenômenos (Baires & Koch 2020; Farrel et al., 2023).

O arcabouço teórico e empírico dos estudos sobre a Teoria das Molduras Relacionais (do inglês *Relational Frame Theory*, RFT) permite argumentar que ela oferece fundamentos analítico comportamentais importantes para o estudo da linguagem e cognição humanas e,

consequentemente, para o estudo de fenômenos socialmente sensíveis. Ao mesmo tempo, é claro, existe muito trabalho em andamento e caminhos futuros a respeito das contribuições que os princípios da RFT podem prover para o desenvolvimento científico e aplicado. Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo reunir informações e fomentar uma discussão sobre o desenvolvimento de gênero e dos estereótipos, utilizando como ponto de partida pressupostos da RFT. Pretende-se, assim, ampliar o escopo da compreensão sobre os fundamentos explicativos que a abordagem pode trazer quanto ao desenvolvimento do gênero, mas também abrir perspectivas para reflexões sobre possibilidades de pesquisa empírica e conceitual.

## **2 UMA BREVE INTRODUÇÃO À TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS**

Para o Behaviorismo Radical toda e qualquer ação humana é considerada comportamento e, portanto, passível de ser compreendida pela análise das variáveis envolvidas nas relações que esta ação estabelece com o ambiente, seja ele externo ou interno (Skinner, 1970). Dentre as ações que nos conferem características tipicamente humanas está o comportamento simbólico, constituinte da cognição e da linguagem, que se refere à capacidade de “responder a um estímulo em termos de outro” (Hayes et al., 2001, p. 25). A RFT se configura como uma abordagem comportamental contextual para a compreensão destes fenômenos, e descreve como aprendemos a relacionar estímulos e a responder a eles com base na função ou “significado” que adquiriram (Hayes et al., 2001; Törneke, 2010).

Embora o estudo sobre como os estímulos adquirem função a partir da interação entre eventos comportamentais e ambientais tenha suas bases no condicionamento respondente e operante, foi a proposta do modelo de equivalência de estímulos, apresentada por Sidman e Tailby (1982) que permitiu maior avanço da análise do comportamento na compreensão do comportamento simbólico. De acordo com os autores, após a aprendizagem de algumas relações condicionais entre estímulos, novas relações derivadas (ou emergentes) podem surgir, sem que seja necessário o ensino direto. Este processo implica que os estímulos relacionados via

aprendizagem direta e derivação se tornam equivalentes e substituíveis uns pelos outros no controle do comportamento, constituindo uma classe de equivalência (de Rose & Bortoloti, 2007; Perez et al., 2013; Sidman & Tailby, 1982).

Para além das relações de equivalência ou de coordenação (p.ex. “homens são todos iguais”), humanos são capazes de estabelecer uma variedade de relações entre estímulos tais como relações de oposição - “forte é o oposto de fraco”; distinção - “homem é diferente de mulher”; comparação - “homens são mais fortes que mulheres” ou relações de hierarquia - “ser frágil faz parte da mulher”, dentre outras (e.g., Hayes et al. 2001; Farrel et al., 2023; Perez et al., 2013). Assim, a RFT amplia a visão do responder relacional e destaca ainda mais o caráter gerativo da habilidade de relacionar estímulos (Barnes-Homes et al., 2004; Hayes et al., 2001; Perez et al., 2013).

Na experiência humana, as contingências necessárias à aprendizagem do comportamento simbólico está presente desde muito cedo na vida dos indivíduos e provém de uma extensa história de exposição a pares de estímulos que diferem na maior parte de suas propriedades físicas, exceto uma. Essa exposição, chamada Treino de Múltiplos Exemplos (TME), permite que a propriedade constante entre os pares de estímulos seja abstraída e dê origem a uma forma específica de relacioná-los (Barnes-Homes et al., 2004; Hayes et al., 2001; Perez et al., 2013). Por exemplo, adultos ensinam a uma criança que “cachorro é menor que elefante” e que “carro é menor que caminhão”. À medida em que essas condições se repetem na presença de estímulos diferentes e que mantém entre si a relação “menor que”, a criança se torna capaz de usar essa propriedade para responder a novos pares de estímulos com os quais nunca teve contato e consegue responder a perguntas do tipo “O que é menor, o avião ou a casa?”, mesmo que ela nunca tenha sido ensinada a comparar o tamanho desses dois objetos. Dizemos, assim, que a propriedade “menor que” foi abstraída e passará a controlar a resposta

da criança em contextos nos quais ela precise comparar quaisquer estímulos quanto à propriedade tamanho.

A aprendizagem do responder relacional se dá, inicialmente, por propriedades físicas tais como forma, cor ou tamanho do estímulo, assim como exemplificado acima. Ao abstraírem propriedades relacionais via treino de múltiplos exemplares, os seres humanos passam a utilizar essa habilidade para responder aos estímulos com base, também, em suas propriedades arbitrárias, ou seja, convencionadas pela comunidade verbal. Assim, pode ser usada para dizer que “cinco é menor que dez” ainda que nada nas características formais destes estímulos (no caso o numeral 5 e o numeral 10) permitam essa relação. Quando o responder relacional ocorre sob controle de propriedades arbitrárias, damos o nome de Responder Relacional Arbitrariamente Aplicável (RRAA), o operante básico do comportamento simbólico para a RFT (Hayes et al., 2001; Perez et al., 2013; Törneke, 2010).

Uma vez estabelecido o RRAA, novas relações entre estímulos serão derivadas sem que haja a necessidade de ensino direto e serão aplicadas a diferentes contextos (Hayes et al., 2001; Perez et al., 2013; Törneke, 2010). Por exemplo, ensinamos as crianças a se identificar com um gênero específico dizendo coisas como “você é uma menina”. Ensinamos também que “carrinhos são brinquedos de meninos” e que “menino é diferente de menina”. Por derivação a criança estabelece a relação “carrinhos não são brinquedos para meninas” ou “carrinhos não são brinquedos para mim”. A partir disso, a criança não só demonstra de modo verbal ter estabelecido uma relação que não foi ensinada diretamente, como pode também agir, por exemplo, evitando brincar de carrinho, mesmo que não haja uma história direta que a ensine “você não deve brincar de carrinhos” ou que forneça consequências diretas e aversivas para o comportamento de “brincar de carrinhos”.

### 3 O ARCABOUÇO HIPER DIMENSIONAL MULTINÍVEL – HDML

A habilidade de relacionar estímulos a partir de propriedades arbitrárias ocorre progressivamente e se desenvolve a partir de relações mais simples que constituem bases importantes para níveis de relações cada vez mais complexas que caracterizam nossa linguagem e cognição. O arcabouço chamado de Hiper Dimensional Multinível (HDML) descreve que o RRAA ocorre em cinco níveis, a saber: 1) relações de implicação mútua; 2) molduras relacionais (ou relações de implicação combinatória); 3) rede relacional (envolvido no estabelecimento de regras e instruções); 4) relacionar relações; e 5) relacionar redes relacionais (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021). A Tabela 1 apresenta a definição e exemplos de cada um dos níveis.

**Tabela 1**

*Definição e exemplos de cada nível relacional descrito pelo HDML.*

Níveis	Definição	Exemplo
Implicação mútua	Dois elementos que estão relacionados entre si bidirecionalmente.	Se menino brinca de carrinho, logo carrinho é brinquedo de menino.
Molduras relacionais	Combinação de duas relações de implicação mútua (implicação combinatória).	Se menino brinca de carrinho e eu sou menino, logo eu brinco de carrinho.
Rede relacional	Combinação de diferentes padrões de emoldurar relacional.	Se menino brinca de carrinho, e eu sou menino, e eu brinco de carrinho, e carrinho está relacionado à mecânico, e mecânico é profissão de homem, logo, eu posso ser mecânico.
Relacionar relações	Relação entre duas relações de implicação mútua.	Menino está para menina, assim como gato está para cachorro.
Relacionar redes relacionais	Relação entre redes relacionais complexas separadas.	Relacionar gênero e raça.

O HDML define também quatro dimensões que interagem entre si e permitem a compreensão de como se dá, a partir de condições contextuais específicas, o processo de auto organização e alteração do RRAA intra e interníveis (Barnes-Holmes et al., 2020). A *coerência* é a dimensão que define o quanto um padrão de RRAA é consistente com outro ao longo da história individual e não implica necessariamente numa correspondência entre as relações

simbólicas e a contingência, mas sim no quanto uma relação faz sentido dentro do sistema relacional de um indivíduo (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021; Hayes et al., 2021). A coerência está na base, por exemplo, da explicação sobre a manutenção de um estereótipo de gênero, uma vez que relações coerentes entre si são reforçadoras e contribuem para o fortalecimento e manutenção da rede relacional já constituída. Uma outra dimensão é a *complexidade* ou densidade relacional, que se refere à quantidade ou tipo de relações que compõe determinado RRAA; assim, quanto maior o número de estímulos relacionados ou tipo de relações envolvidas, maior a complexidade daquele nível. Pense, por exemplo, no RRAA para a identidade de gênero de um indivíduo: a complexidade relacional implica considerar a quantidade de estímulos e de relações estabelecidas, nas diferentes molduras relacionais possíveis, entre o *self* e os componentes essenciais na definição de como um indivíduo se identifica quanto ao seu gênero, levando em consideração o seu sexo ao nascimento, suas experiências na infância, como a sua geração compreende questões de gênero, a cultura do país em que vive, entre outras.

O quanto uma relação é praticada define seu grau de *derivação*, a terceira dimensão a ser considerada. Relações que são estabelecidas pela primeira vez possuem alto grau de derivação que vai diminuindo à medida em que se tornam mais frequentes no repertório de um indivíduo. Os modelos tradicionais de gênero, por exemplo, fornecem uma série de redes relacionais entre gênero e comportamentos tipificados por gênero que têm baixa derivação, uma vez que são bem estabelecidos e reproduzidos em diversos contextos sociais. Em contrapartida, a subversão dessas normas, implica em relações de alta derivação, posto que ocorrem em menor frequência em nossa sociedade. A última dimensão é a *flexibilidade* que descreve o quanto uma relação pode ser modificada ou ampliada a depender as variáveis contextuais às quais um indivíduo está submetido. A eleição de deputados e senadores da comunidade LGBTQIAPN+, por exemplo, fomenta uma série de contextos de representatividade e luta por direitos que

podem levar a mudanças de regras sociais já estabelecidas e replicadas há muito tempo, contribuindo para a promoção de flexibilidade de redes relacionais tradicionais no que diz respeito ao gênero (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021).

A interação com o contexto social já mediado pela linguagem fornece pistas sobre como os níveis de RRAA serão alterados e reorganizados em termos das propriedades de coerência, complexidade, derivação e flexibilidade (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021). No que diz respeito ao gênero, tome como exemplo uma criança que lê um livro no qual a protagonista da história é uma princesa que monta um dragão e parte numa aventura para salvar o seu reino. Essa criança, que já possui certas concepções sobre o gênero, ao ler o livro, está exposta a uma série de pistas, ou dicas contextuais, que permitem que ela derive novas relações entre os estímulos “menina” e “montar um dragão”, “partir numa aventura” ou “salvar o reino”. Essas novas relações possuem baixa coerência, caso essa criança tenha sido exposta ao longo de sua vida a relações que sustentam e mantêm práticas rígidas e binárias de gênero. Assim, como as relações contra estereotipadas por gênero representadas no livro são compostas por poucos estímulos, elas são menos complexas e, por serem pouco representativas da realidade daquela criança, possuem alta derivação. Em função disso, as relações apresentadas pelo livro são muito flexíveis e facilmente questionadas e modificadas pela criança e, provavelmente, não serão suficientes para mudar as concepções de gênero que essa criança já possui.

Entretanto, quanto mais essa criança for exposta a relações como as apresentadas pelo livro, no qual meninas assumem lugares tradicionalmente masculinos, as relações que surgem desse novo contexto se tornam mais coerentes e menos derivadas, uma vez que passam a ser mais comuns no dia a dia. Ao mesmo tempo, por ocorrerem em diferentes contextos sociais, se tornam mais complexas e passam a ter força o suficiente para promover a flexibilização das concepções de gênero mais rígidas constituídas anteriormente.

Essa intrínseca dinâmica entre os níveis relacionais e suas propriedades, transformam a função de uma série de estímulos que compõe os padrões de RRAA, alterando o controle que exercem sobre o comportamento de um indivíduo (Hayes et al., 2001; Törneke, 2010). Ou seja, para compreender qualquer ação de humanos verbalmente capazes, é importante considerar que a maneira como respondemos aos eventos do mundo se baseia na complexa interação entre relacionar (R), que inclui como e em que níveis as relações ocorrem; orientar (O), que se refere ao quanto um estímulo é capaz de mobilizar a percepção e atenção do indivíduo; evocar (E), que define se esse estímulo notado é apetitivo, aversivo ou neutro; e motivar (M), que sugere uma interação entre as variáveis motivacionais com as funções de orientação e evocação. O ROE-M se constitui, portanto, como uma unidade de análise que auxilia na compreensão das interações dinâmicas dos eventos que participam do RRAA em quaisquer níveis e ao longo de todas as dimensões do HDML (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021; Barnes-Holmes & Harte, 2022).

Para facilitar a compreensão desses pressupostos vamos voltar ao exemplo anterior: se consideramos que a criança que leu o livro é uma menina, ao ser exposta a um conjunto de contingências que definem que ela pode se aventurar em lugares tradicionalmente masculinos, ela aprende a relacionar (R) “menina” a “aventura”. Isso faz com que estímulos que estejam relacionados a aventura, tais como outros livros, brinquedos de escalar ou espadas, tenham maior função de orientação (O) para essa menina. Isso levaria à evocação (E) de respostas “apropriadas” em relação a estes estímulos como se arriscar mais a subir em obstáculos ou se imaginar e criar fantasias nas quais ela é uma aventureira, uma vez que esses estímulos assumiram função apetitiva para essa criança. Caso essa menina esteja num contexto familiar em que ela é privada de brincar de forma aventureira (M), essa privação impactaria as funções de evocação e orientação de brincadeiras de aventura e faria com que essa menina, quando a família não estivesse por perto, buscasse mais esse tipo de brincadeira. Ou seja, a

maneira como essa menina responde a contextos de aventura e aos estímulos relacionados a este contexto passa a ser interpretada a partir dos elementos do ROE-M e não só aos processos referentes às contingências diretas de aprendizagem.

Chegamos aqui, com esse resumo do arcabouço conceitual da RFT, à compreensão de que a habilidade de simbolizar humana é necessariamente constituída a partir de processos relacionais, em especial pela linguagem. O operante relacional básico, o RRAA, permite a constituição de redes simbólicas entre estímulos progressivamente maiores e mais complexas que constituem o contexto no qual nos comportamos, impactando todo o processo de aprendizagem visto que, via ROE-M e dimensões, esse contexto passa a modular as propriedades dos estímulos discriminativos e condicionais, das consequências e das respostas que emitimos (Hayes et al., 2003; Hayes, Law, et al., 2021). Em decorrência disso, respondemos aos estímulos, inclusive os que compõe o ambiente social e com os quais não tivemos experiência prévia, sob controle do significado que adquiriram via um complexo sistema simbólico e relacional (Hayes et al., 2001; Farrel et al., 2023; Törneke, 2010).

Dentro dessa perspectiva, as categorias sociais (dentre elas, por exemplo, raça, classe e gênero), se dão via estabelecimento de sistemas complexos e dinâmicos de associações entre estímulos (Hayes et al., 2001; Farrel et al., 2023). Portanto, em teoria, a aprendizagem de gênero poderia ter início em relações simbólicas estabelecidas ainda muito precocemente e que possibilitariam a derivação de outras relações, alterando a função e o significado de uma série de estímulos relacionados às mulheres e aos homens ou ao feminino e ao masculino (Farrel et al., 2023).

#### **4 O GÊNERO SOB O OLHAR DA RFT**

A constituição de gênero em uma sociedade é fruto das relações entre as pessoas e a linguagem que utilizam na descrição e caracterização do mundo (Wood & Eagly 2002). O papel

central dos processos cognitivos na constituição do gênero é inegável e é particularmente importante compreender como e se estes processos são mediadores na promoção e organização do desenvolvimento infantil (Martin et al., 2002). Assim, o desenvolvimento de gênero se dá por processos que, em sua origem, não diferem dos processos de atribuição de significado e função aos diversos estímulos ambientais, o que faz com que a RFT seja um caminho promissor para uma teoria de gênero integrativa que descreva como se dá a construção e derivação de redes de significados, conceitos e crenças relacionadas ao gênero, bem como a maneira como estes afetam o comportamento humano (Farrel et al., 2023; Sickman et al., 2023).

A criança, ao nascer, ainda não tem seu próprio sistema simbólico constituído, mas nasce em interação com um ambiente social já mediado pela linguagem e, mais especificamente, pelas noções de gênero instauradas e perpetuadas pela comunidade verbal (Farrel et al., 2023). Por ser parte de um contexto simbólico que atravessa todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, alterando a função dos estímulos, respostas e consequências dos comportamentos infantis, o gênero atravessa todas as práticas culturais e tem papel central na organização social de diversas culturas, impactando significativamente vários campos da vida de um indivíduo e constituindo-se como uma das principais formas de organização do mundo infantil (Bigler, 1997, Bigler & Liben, 2007; Bem, 1981; Bussey & Bandura, 1999).

Crianças expostas a ambientes mais diferenciados por gênero e cujos cuidadores marcam mais intensamente essa diferença no trato com a própria criança, tendem a apresentar mais comportamentos tipificados por gênero (Sumontha et al., 2017; Martin et al., 2002; Skočajić et al., 2019). Comportamentos de meninas que são amplamente reforçados envolvem interagir com estímulos definidos como femininos, tais como bonecas, maquiagem e panelinhas; comportamentos de meninos são amplamente reforçados quando envolvem interagir com estímulos definidos como masculinos, por exemplo, carrinhos, espadas e bola de

futebol. Somado a isso, comportamentos que subvertem as normas de gênero imposta tendem a produzir os mais diversos tipos punição, especialmente para os meninos (Riggs et al., 2023) que vão desde questionamentos simples tais como “Nossa! Ele gosta de balé?” até aquelas mais duras como proibições e até violência física.

Socialmente, consequências como atenção e afeto produzidas pelo comportamento da criança ocorrem na presença de alguns estímulos e não de outros, considerando de modo rígido a condição binária de gênero. Por exemplo, ninar uma boneca só produzirá reforço social caso a criança seja uma menina. Isso fortalece tanto o comportamento em si, no caso ninar bonecas, quanto a relação estabelecida (neste exemplo, com função reforçadora) entre os estímulos “boneca” e “menina”. A socialização de crianças com base no gênero se dá de maneira ampla, massiva e constante (Bussey e Bandura, 1999; Liben & Bigler, 2017) e, à medida que a interação entre os com o ambiente vai se complexificando, os estímulos passam a ser apresentados emparelhados a outros estímulos, estabelecendo, desde sempre, pares de eventos do mundo cuja relação é mediada pelo gênero.

A literatura em psicologia do desenvolvimento demonstra que aprender a responder a relações entre estímulos é uma habilidade que aparece desde muito cedo no desenvolvimento infantil, antes do bebê completar um ano de vida, especialmente para estímulos tidos como femininos ou masculinos (Martin et al., 2002). Miller (1983) realizou um experimento no qual bebês entre 2 e 6 meses de idade eram habituados a estímulos vocais de homens ou mulheres a depender do grupo experimental do qual participavam. Esses estímulos eram pareados com um círculo amarelo apresentado em uma tela e a resposta de habituação foi medida pelo tempo em que o bebê permanecia olhando para o estímulo visual. Quanto menor o tempo, maior a habituação. Depois dessa fase, eram apresentadas novas vozes femininas ou masculinas de diferentes frequências e avaliado quanto tempo a criança manteria o olhar. Os resultados apontaram que os bebês de dois meses, independente do grupo experimental, não responderam

diferencialmente às vozes masculinas ou femininas, ou seja, o tempo que as crianças permaneciam olhando para o estímulo visual era semelhante. Já para os bebês de seis meses, houve diferenças significativas, sinalizando que nessa idade os bebês diferenciaram as vozes de maneira coerente com os estímulos aos quais haviam sido habituados.

Younger e Fearing (1999) também conduziram um estudo no qual bebês entre sete e 10 meses foram familiarizados com rostos femininos e masculinos tipificados por gênero. Após a habituação, novos rostos foram apresentados às crianças – um rosto de homem típico e um rosto de homem ambíguo ou um rosto de mulher típico e um rosto de mulher ambíguo. As crianças de 10 meses ampliaram a resposta de familiaridade na presença dos novos rostos típicos em termos de gênero e olharam por mais tempo para os novos rostos ambíguos. O mesmo não ocorreu para as crianças mais novas. Esses resultados indicam que a função dos estímulos novos foi alterada a partir do estabelecimento de relação com os estímulos utilizados na fase de habituação. As respostas das crianças ocorreram possivelmente sob controle não só dos rostos novos, sejam eles típicos em gênero ou não, mas sob controle da relação estabelecida entre os rostos novos e os habituados, que eram tipificados por gênero. Estudos desse tipo apontam que desde muito pequenas as crianças já são capazes de responder a um estímulo com base em outro, ainda que, nestes exemplos, essa resposta ocorra sob controle das propriedades físicas (frequência da voz e características do rosto tais como tamanho de cabelo e presença de pêlos).

A modelação ou aprendizagem vicariante, também parece uma importante fonte de pares de estímulos tipificados por gênero. A modelação é o processo de aprendizagem de comportamentos que se dá via observação e imitação do comportamento emitido por outras pessoas (Bussey & Bandura, 1999). A modelação seria a forma mais rápida de aprender as informações sobre gênero, posto que estas já estão agrupadas e organizadas dentro do que os autores consideram um modelo determinado por arranjos sociais. Aquelas sociedades em que o ambiente social é estratificado e dividido por gênero, principalmente em papéis tradicionais,

limita a possibilidade de aprender diferentes condutas e contribui para a perpetuação do modelo binário de gênero (Bussey & Bandura, 1999). Ou seja, a criança, ao observar indivíduos emitindo comportamentos tipificados por gênero, aprendem não só a imitar estes modelos, mas a relacionar estímulos diversos com o gênero da pessoa que se comporta. Essa exposição a modelo típicos se dá na televisão, desenhos, propagandas, escola, em casa, hospitais, praças, literatura, enfim, em todos os campos de sua vida.

Ainda que estes aspectos sejam importantes para a diferenciação de gêneros, são apenas componentes iniciais dessa aprendizagem. A variabilidade de pares de estímulos tipificados por gênero aos quais as crianças são expostas fornecem um material rico e complexo que constituem os treinos de múltiplos exemplares, os quais servirão de base para a derivação de relações entre eventos cada vez mais complexas que, mais tarde, constituirão redes de significado relacionadas ao gênero. Em que momento essa aprendizagem passa a constituir processos simbólicos é o ponto chave na compreensão da formação dos estereótipos de gênero e de como estes passam a afetar o comportamento.

Ao longo do desenvolvimento, as aprendizagens decorrentes dos treinos de múltiplos exemplares ultrapassam as características físicas dos estímulos e passam a ficar sob controle de aspectos arbitrários. Em relação ao gênero, a constituição deste enquanto uma rede relacional deixa de ocorrer com base somente em aspectos formais e salientes dos estímulos, como por exemplo tamanho do cabelo, altura, presença de pêlos no rosto ou tipo de roupa e passa a captar nuances decorrentes de definições socialmente estabelecidas (Martin et al., 2002). Isso parece ocorrer muito precocemente. Bebês conseguem perceber e abstrair regularidades nas características dos estímulos, sejam pessoas, objetos ou ações (Martin et al., 2002). A exposição das crianças a contingências diferenciadas por gênero permite que elas abstraíam propriedades que comporão suas próprias definições deste fenômeno.

Em um estudo desenvolvido por Levy e Haaf (1994), bebês de 10 meses foram habituados a pares de estímulos compostos por objetos associados a rostos femininos e objetos associados a rostos masculinos. Após a habituação, medida pelo tempo que a criança permanecia olhando para os pares de estímulos, elas eram expostas a outros estímulos: um par controle (objeto-rostos utilizado na fase de habituação); um par de teste de generalização (objeto novo-rostos que mantinha o padrão utilizado no teste de habituação); e um par novo (objeto novo-rostos que contradizia o padrão da habituação, ou seja, objeto masculino-rostos feminino ou objeto feminino-rostos masculino). Os resultados apontaram que os bebês olharam durante mais tempo para os pares de estímulos rostos-objetos quando o rostos de um gênero aparecia ao lado de um objeto que previamente havia sido relacionado a outro gênero.

Aos dois anos, as crianças já conseguem relacionar palavras de gênero (por exemplo, rotulagem homem e mulher) a rostos específicos (Martin et al., 2002). Poulin-Dubois, et al., (1998) conduziram um estudo com crianças de 18 meses cujo objetivo era avaliar a habilidade de rotulagem de gênero. As crianças foram colocadas em frente a uma tela na qual, após a apresentação de uma voz neutra em gênero dizer “Onde está o homem/mulher?”, apareciam dois estímulos visuais (rostos femininos e masculinos) simultaneamente. A resposta da criança era medida pelo rastreamento ocular que avaliava para qual rostos as crianças olhavam por mais tempo. Os participantes, especialmente as meninas, olharam por mais tempo para os rostos que eram condizentes com os rótulos homem/mulher.

Estes estudos indicam que, a partir da história de aprendizagem (experimental ou não), as crianças conseguem, em tenra idade, relacionar estímulos com base em definições arbitrárias (objetos-rostos femininos/masculinos ou palavras-rostos femininos/masculinos). Portanto, bebês parecem já ser capazes de discriminar condicionalmente estímulos com base no gênero muito antes da ocorrência da linguagem verbal (Martin et al., 2002). Ainda que esse resultado

indique a constituição de relações condicionais que extrapolam as propriedades físicas dos estímulos, ainda não podemos afirmar que haja a constituição de classes relacionais simbólicas.

Bem (1981) já afirmava que uma vez aprendidas relações mediadas pelo gênero, estas podem envolver outros conceitos, o que originaria as relações metafóricas presentes nas definições de gênero que desenvolvemos. Assim, associamos mulheres à suavidade e atribuímos características mais femininas às formas mais arredondadas, bem como relacionamos homens à aspereza e dureza, por exemplo (Martin et al., 2002). Essas relações são decorrentes da derivação de associações arbitrárias entre os gêneros e outras categorias de informações, ampliando a maneira como atribuímos e construímos significados de gênero para além das relações limitadas feitas entre estímulos específicos.

O RRAA, uma vez estabelecido no repertório infantil, permite que a criança passe a responder verbal e arbitrariamente aos eventos do mundo (Hayes, Law et al., 2021) e promove o desenvolvimento do responder relacional em diferentes níveis que, via transformação de função, alteram a maneira como damos sentido ao mundo social. Expostas a uma série de contingências sociais que relacionam estímulos de diferentes naturezas e das mais diversas formas com o gênero, as crianças aprendem de forma progressiva a emitir RRAAs e derivar relações que formarão os conceitos de gênero (Farrel et al., 2023). A constituição do gênero enquanto uma rede relacional implica que a criança agora, não só está imersa num mundo no qual o gênero é uma categoria social importante e organizadora de suas experiências, mas também é produtora e reprodutora dessas concepções que passam a controlar seu comportamento e modular a função de orientação e evocação dos estímulos (Farrel et al., 2023).

As primeiras relações entre estímulos estabelecidas são relações de implicação mútua, nas quais dois eventos do mundo estão relacionados bidireccionalmente, sendo um desses elementos, o gênero. Como visto, essas relações ocorrem precocemente e são representadas pela habilidade da criança de relacionar, por exemplo, “balé” e “menina” e vice-versa. Esse

nível de RRAA ocorre para uma infinidade de pares de estímulos e relações mais complexas se constituem, dando origem às molduras propriamente ditas, quando crianças combinam duas relações de implicação mútua derivando outras de implicação combinatória. Por exemplo, dado que a criança aprendeu a relacionar “balé” e “menina” e também “balé” e “delicadeza”, a relação entre “menina” e “delicadeza” pode ser derivada, surgindo um nível mais complexo do RRAA.

Essas relações continuam a ser apresentadas e derivadas diante de vários outros contextos, o que faz com que outras molduras sejam relacionadas entre si e constituam definições importantes para as concepções de gênero dos indivíduos. É desse entrelaçamento de molduras que surgem conceitos sobre, por exemplo, o que é ser menino/homem ou menina/mulher. Dado que o binarismo de gênero é um modelo amplamente difundido em nossa sociedade, os conceitos que as crianças passam a constituir tendem a ser baseados em relações de oposição entre homem e mulher. Esse nível de RRAA é responsável pela derivação de regras que vão definir a maneira como a criança avalia o mundo social (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021).

Por exemplo, se a concepção de gênero de um menino envolve relações entre “menino” e aspectos como “ser forte”, “usar azul”, “brincar de lutinha”, “não chorar” e “gostar de futebol”, estes estímulos, via implicação mútua e combinatória, podem adquirir função de orientação positiva e função evocativa reforçadora para essa criança. Assim, em condições específicas (variáveis motivacionais) este menino emitirá mais comportamentos coerentes com essa concepção de gênero (tais como usar mais azul ou tentar segurar o choro quando se machuca), uma vez que esses estímulos tiveram suas funções alteradas via relações hierárquicas com “menino”. Ao mesmo tempo, poderá também avaliar e julgar, por exemplo, o comportamento de outros meninos que choram como errado, posto que, via relações de comparação, a função evocativa de “menino chorar” se torna aversiva. Por outro lado, molduras

de oposição implicam que os estímulos relacionados com as concepções de ser menina podem assumir função evocativa aversiva, fazendo com que tenham função de orientação negativa e que este menino passe a evitar o contato com os aspectos do mundo ditos “de meninas”.

Quando a concepção de gênero passa a transformar a função de orientação e evocação dos estímulos a partir de variáveis motivacionais específicas e ao longo dos diferentes níveis de RRAA, podemos compreender como surgem as atitudes estereotipadas de gênero (Farrel et al., 2023). Dentro da concepção comportamental, “é possível entender as atitudes como a avaliação de pessoas, objetos e eventos, mesmo na ausência de qualquer experiência direta com tais estímulos” (Mizael et al., 2016, p. 126). Portanto, o gênero passa a fornecer descrições e avaliações sobre o mundo social e permite a derivação de regras que controlam nosso comportamento e definem papéis sociais que podemos desempenhar, quais comportamentos podemos ter, que profissões podemos aspirar, que tipo de roupas podemos usar, quais traços de personalidade são apropriados, como devemos estabelecer relações interpessoais, que emoções podemos expressar, a quem devemos amar, se podemos ou não ser alvo de violência.

## **5 REGRAS E CONCEPÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO**

Segundo Törneke (2010) uma regra carrega em si uma série de informações implícitas e não declaradas que alteram a função dos estímulos ambientais e controlam as ações que temos perante eles. Imersos num contexto marcado por práticas culturais sexistas, os indivíduos são ensinados e reforçados por aqueles já inseridos nessas práticas a seguir as regras de gênero que, por ter influência generalizada sobre o comportamento humano, anulam o efeito das contingências ambientais, produzindo repertórios rígidos e inflexíveis no que tange ao gênero (Glenn, 1988; Farrell et al., 2023).

Posto que uma sociedade sexista reforça o seguimento de regras binárias de gênero, quanto mais ela é seguida, menos derivada ela se torna. Isso aumenta a possibilidade de que a

regra se fortaleça e tenha maior coerência, diminuindo assim sua flexibilidade e a possibilidade de ser alterada por novas aprendizagens (Hayes, Law et al., 2021). A forte conexão entre os elementos que compõe essas regras faz com que somente eventos que demonstram coerência com as regras já existentes no sistema simbólico dos indivíduos sejam incorporados a essa rede relacional. Assim, eventos que rompem com essa coerência tendem a ser evitados, o que retroalimenta regras menos complexas e mais inflexíveis, fortalecendo os estereótipos de gênero (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021; Hayes, Law et al., 2021).

O estudo de Gutierrez et al. (2020) conduzido com crianças entre três e 11 anos, teve como objetivo descrever o desenvolvimento da concepção de que meninas devem ser ajudadas e que meninos devem proteger. Os participantes eram expostos a uma série de cenas nas quais um personagem neutro em gênero “Fip” exigia ajuda (por exemplo, para abrir uma caixa de leite) ou ajudava alguém (por exemplo, emprestava um cobertor). Logo depois, era solicitado às crianças que respondessem a quem “Fip” deveria ajudar ou quem deveria ajudar “Fip”. As respostas poderiam ser “Bobby” (menino), “Lisa” (menina) ou ambos. Os resultados gerais indicam que as crianças, desde os três anos de idade, endossam estereótipos de gênero que afirmam que meninos são heroicos, ou seja, devem ajudar “Fip”, e meninas são indefesas, ou seja, devem receber ajuda de “Fip”.

Em um outro estudo sobre estereótipos de gênero, Riggs et al. (2023) investigaram como crianças entre quatro e oito anos avaliam os pares que em não conformidade com as regras de gênero definidas pela sociedade. Dois bonecos eram apresentados para as crianças, um em conformidade de gênero e outro em não conformidade e foi solicitado que as crianças fizessem uma série de avaliações sobre os bonecos, tais como semelhança, popularidade, competência acadêmica, alocação de recursos e conhecimento de regras. Os resultados apontaram que, em quase todas as medidas realizadas, as crianças tenderam a avaliar negativamente o alvo em não conformidade de gênero, especialmente quando o alvo era um menino em não conformidade.

Esse resultado foi mais evidente principalmente para as crianças mais novas e os meninos mais velhos. As meninas mais velhas eram particularmente mais flexíveis na avaliação dos bonecos em não conformidade.

Os estudos (Gutierrez et al., 2020; Riggs et al., 2023) apontam como as crianças julgaram e avaliaram o comportamento dos personagens com base em regras sobre o que é esperado ou não de cada gênero, sem que nenhuma informação contextual fosse fornecida adicionalmente. Este é um dos efeitos do comportamento governado por regra, a insensibilidade às contingências, que produz uma minimização ou anulação das particularidades e idiosincrasias do mundo social (Hayes et al., 2001; Skinner, 1969/1984). O seguimento de regras associado à insensibilidade às contingências constitui o *pliance*, um tipo de comportamento governado por regras que se dá via reforço social da obediência (Törneke, 2010) e que parece estar no cerne dos estereótipos e atitudes de gênero, posto que caracteriza relações com menor flexibilidade e complexidade (Farrel et al., 2023).

Um aprofundamento relevante que não abordaremos aqui é sobre como a derivação das regras impactam também a própria experiência de *self*. A linguagem e, nesse sentido, o gênero, é usada para se referir a tudo que conhecemos, incluindo nós mesmos. Aprender a nos descrever tem uma importância social e é fruto da interação com práticas culturais linguísticas (Törneke, 2010). Parte da compreensão da noção de *self* envolve, portanto, relacionar eventos a partir de uma perspectiva constituída pelas chamadas molduras dêiticas compostas por relações interpessoais (eu/você), temporais (agora/depois) e espaciais (aqui/lá). A constituição do *self* se dá por meio de uma série de interações verbais sobre “o que alguém faz, o que alguém tem, quem tem ou faz algo, onde alguém está, quando algo foi feito, e assim por diante” (Törneke, 2010, p. 103). Essas interações compõe o treino de múltiplos exemplares para a abstração da perspectiva de *self*, visto ser essa a única propriedade constante nessas interações, ou seja, a

resposta que uma criança fornece a essas questões ocorrem sempre a partir da própria perspectiva (Törneke, 2010).

Como o gênero é um contexto linguístico que controla grande parte das respostas relacionais emitidas pelos indivíduos, a noção de *self* também se desenvolve sob controle das regras de gênero. Assim, ao longo do desenvolvimento a criança é exposta a interações verbais tais como “você gosta de brincar de boneca?”, “você está triste?”, “você lembrou de arrumar suas coisas?”, “onde você vai?” que, não só estabelecem a partir de qual perspectiva a criança deve responder, mas também define que o acesso a consequências reforçadoras ou não, só ocorrerá caso as respostas sejam coerentes com as normas de gênero. Todas essas experiências atravessadas pelas regras de gênero passam a ser emolduradas de forma hierárquica com o *self*, constituindo parte do que chamamos de identidade de gênero de uma criança. Neste ponto, um nível mais complexo de RRAA é observado ao permitir que a rede relacional “gênero” estabeleça relação com a rede relacional “eu”.

A identidade de gênero, compreendida como uma experiência subjetiva, pode ou não ser coerente com o sexo de nascimento da criança e se configura como um fenômeno multideterminado que vai além do quanto um indivíduo corresponde ou não às normas de gênero (Martin et al., 2017). Na perspectiva da RFT, o que define a função de um estímulo e, nesse sentido, do próprio *self*, não seria o conteúdo e sim a natureza das relações estabelecidas entre os estímulos. Assim, no que tange à identidade de gênero, ao considera-lo como uma rede relacional, este pode assumir as mais diversas formas e abranger a maior diversidade de gênero observada na sociedade atual. O ponto é que redes relacionais dependem da história de relações arbitrárias, dada na interação verbal que a criança estabelece e, quanto mais rígida e heteronormativa é a comunidade sócio verbal, mais rígida e heteronormativa serão as redes relacionais de gênero.

O momento em que a criança se torna capaz de definir a qual categoria de gênero pertence ainda é incerto (Martin et al., 2002), mas, por volta dos 3 anos, as crianças já conseguem responder se são meninas ou meninos e são capazes de diferenciar pessoas de gênero diferente (Egan & Perry, 2001). Ainda que as pesquisas sobre a sequência de desenvolvimento das molduras relacionais sejam incipientes, há indícios de que alguns repertórios relacionais específicos, tais como o dêitico e o hierárquico, fundamentais para o desenvolvimento da experiência de *self*, aumentam à medida em que a criança se desenvolve (Kirsten & Stewart, 2021). Isso implica que a noção de identidade de gênero pode demorar a se constituir de maneira definitiva e corrobora a ideia da construção desse fenômeno, pelo menos em parte, como um processo cognitivo, social e linguístico.

Wolter e Hannover (2016) apontaram como, à medida que as crianças incorporam regras de gênero ao *self*, estas regras passam a moldar as autopercepções de competências, reações afetivo emocionais e desempenho em matemática e leitura, por exemplo. O estudo foi realizado com crianças entre seis e sete anos que passaram por medidas padronizadas de autoconceito dos papéis de gênero e de autoconceito de desempenho em matemática e leitura. Para medir o autoconceito do papel de gênero, as crianças deveriam dizer o quanto alguns comportamentos e traços estavam relacionados a si mesmas utilizando uma escala *likert*. Meninos e meninas atribuíram a si mesmos mais comportamentos e traços estereotipados por gênero. Outro resultado importante foi que, quanto mais femininas as crianças se definiam, melhor era seu desempenho em leitura, bem como, quanto mais masculina a criança se definia, melhor era seu autoconceito em matemática, ainda que o desempenho não tenha sido maior.

O impacto das regras na constituição de estereótipos de gênero pode ser observado também na maneira como avaliamos e lidamos com o outro. Assim, as pessoas que, por qualquer razão que seja, violam as normas de gênero vigentes, estão sujeitas às mais diversas formas de consequências aversivas (Farrel et al., 2023; Riggs et al., 2023). Uma questão central

a essas experiências é que as consequências sociais produzidas pelo desvio na norma não são contingentes à ação em si, mas ao indivíduo como um todo, ao seu *self*, e isso é decorrente dos processos de transformação de função, intrínsecos do RRAA. Nesse sentido, podemos supor que a rigidez dos processos da linguagem que constituem o gênero estão no cerne do preconceito e da discriminação de gênero.

Os exemplos de como os estereótipos ou regras de gênero transformam a função dos estímulos sociais são múltiplos (Farrel et al., 2023). Podem ser encontrados nas sutilezas do dia a dia como quando dizemos que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, até situações mais extremas, marcadas pela violência e pela legitimação da opressão sexista como quando um jogador de futebol, condenado por estupro, pode cumprir a pena em liberdade após pagar uma fiança. O gênero, enquanto fenômeno fluido e socialmente constituído, é fruto de práticas sócio linguísticas que dominam uma cultura. Quanto mais rígidas e intolerantes forem essas práticas, mais rígidos e intolerantes serão os novos membros dessa cultura, perpetuando modelos típicos de gênero e punindo qualquer possibilidade que escape a essa lógica binária. Para Farrel et al. (2023) “a linguagem conecta, capacita, afirma, cura, oferece esperança, e assim por diante, mas também está envolvida na “alteração”, para oprimir, excluir, estigmatizar, discriminar, enfraquecer e muito mais” (p. 532).

## **6 MUDAR É POSSÍVEL?**

Os estudos iniciais sobre a possibilidade de alteração de função dos estímulos envolvidos na categorização social apontaram para a dificuldade de flexibilizar regras relacionadas a estímulos que já possuíam forte função de orientação e evocação pré-experimentalmente (e.g., de Carvalho & de Rose, 2014; Dixon et al., 2006; Moxon et al., 1993; Watt et al., 1991). Esses estudos instauraram um novo campo de pesquisa, com intensa relevância social e que tem demonstrado a possibilidade do desenvolvimento de estratégias

metodológicas que permitem a flexibilização de regras envolvidas em práticas de preconceito e discriminação.

Nesse sentido, uma série de estudos com viés experimental têm apontado resultados promissores para a compreensão das variáveis envolvidas na aprendizagem e alteração de redes relacionais com carga afetiva social já estabelecida, tais como os envolvidos no preconceito racial (e.g., Mizael et al., 2016, 2021) e de gênero (Farrel et al., 2020; Freitas, 2019; Picoli, 2023). Outras abordagens da psicologia também têm se interessado em aplicar procedimentos cujo objetivo é promover a alteração de estereótipos de gênero, especialmente a psicologia do desenvolvimento (e.g., Bigler & Liben, 1990; Buckley et al., 2021; Carrascosa et al., 2019; Coyle & Liben, 2016; Dinella et al., 2023; Kneeskern & Reeder, 2022; Ollis et al., 2021; Sagone et al., 2018).

É evidente que a complexidade e multideterminação desses fenômenos implica em questionamentos que vão para além do contexto de pesquisas experimentais. Ainda que os procedimentos desenvolvidos por estes estudos, no entanto, não gerem relações fortes o suficiente para flexibilizar as relações pré-experimentais e que tenham efeitos duradouros, eles podem ser promissores no sentido de permitirem a compreensão de quais condições seriam minimamente necessárias para a flexibilização de regras e para que novas aprendizagens relacionais sejam desenvolvidas (Mizael et al., 2016; Freitas, 2019; Picoli, 2023). O estudo com crianças permitirá, maior compreensão dos mecanismos subjacentes à aprendizagem e reprodução de redes relacionais de gênero e como podemos proporcionar um ambiente linguístico que permita a derivação de relações mais flexíveis e inclusivas (Sckiman et al., 2023).

Frente ao potencial negativo acarretado pela rigidez dos estereótipos de gênero e ao fato de que não “desaprendemos” padrões relacionais (Farrel et al., 2023), é importante que os esforços sejam alocados em investigações com vistas a compreender os mecanismos

subjacentes à ampliação desses repertórios visto que isso pode estar no cerne da prevenção de problemas relacionados ao sexismo (Farrel et al., 2023; Kneeskern & Reeder, 2022). Comparações entre sociedades demonstram que o grau de desigualdade de gênero está diretamente correlacionado com o quanto as crianças daquela cultura são tipificadas por gênero (Wood & Eagly, 2002). Como crianças já nascem em contato com práticas sócio linguísticas sexistas, para que um ambiente mais equitativo em termos de gênero seja promovido é fundamental que as intervenções alcancem também as populações que apresentam maior rigidez no que tange ao gênero (Farrel et al., 2023).

A essência da linguagem está no fato de que ela está no cerce tanto das realizações humanas quanto de suas maiores mazelas. O caminho é, portanto, aprender a utilizar a linguagem sem que ela nos domine (Hayes, Strosahl et al., 2021) e fomentar práticas nas quais nossa possibilidade de existência não seja ameaçada simplesmente por infringirmos regras que, claramente, não deveriam ter gênero.

## REFERÊNCIAS

- Baires, N. A., & Koch, D. S. (2019). The Future Is Female (and Behavior Analysis): A Behavioral Account of Sexism and How Behavior Analysis Is Simultaneously Part of the Problem and Solution. *Behavior analysis in practice*, 13(1), 253–262. <https://doi.org/10.1007/s40617-019-00394-x>
- Barnes-Holmes, D., & Harte, C. (2022). Relational frame theory 20 years on: The Odysseus voyage and beyond. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 117(2), 240-266. <https://doi.org/10.1002/jeab.733>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Harte, C. (2021). Back to the future with an up-dated version of RFT: More field than frame? *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 1-19. Advance online publication. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.03>
- Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, P. M. D. (2020). Recent conceptual and empirical advances in RFT: implications for developing process-based assessments and interventions for human psychological suffering. In M. E. Levin, M. P. Twohig, & J. Krafft (Eds.), *Innovations in acceptance and commitment therapy: clinical advancements and applications in ACT* (pp. 41–52). New Harbinger.
- Barnes-Homes, D., Barnes-Homes, Y., Smeets, P. M., Cullinan, V. & Leader, G. (2004). Relational Frame Theory and Stimulus Equivalence: Conceptual and Procedural Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 181-214.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bigler, R. S. (1997). Conceptual and methodological issues in the measurement of children's sex typing. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 53–69. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00100.x>
- Bigler, R. S. and Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children’s Social Stereotyping and Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Brown, C. S., & Stone, E. A. (2016). Gender stereotypes and discrimination: How sexism impacts development. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.), *Equity and justice in developmental science: Theoretical and methodological issues* (pp. 105–133). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.11.001>
- Buckley, C., Farrell, L., & Tyndall, I. (2021). Brief stories of successful female role models in science help counter gender stereotypes regarding intellectual ability among young girls: A pilot study. *Early Education and Development*, 33(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1928444>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.4.676>

- Carrascosa, L., Caval, M. J., Buelga, S., and de Jesus, S. N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSI program. *Psicothema*, 31(2), 121-127. doi: 10.7334/psicothema2018.245
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are We Still a Sexist Society? Primary Socialisation and Adherence to Gender Roles in Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3408. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>.
- Coyle, E. F., & Liben, L. S. (2016). Affecting girls' activity and job interests through play: The moderating roles of personal gender salience and game characteristics. *Child Development*, 87(2), 414-428. <https://doi.org/10.1111/cdev.12463>
- de Carvalho, M. P. & de Rose, J. C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527-536. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0049-4>
- de Rose, J. C., & Bortoloti, R. (2007). A equivalência de estímulos como modelo do significado [Stimulus equivalence as a model of meaning]. *Acta Comportamental*, 15(Monogr), 83–102.
- Dinella, L. M., Levinson, J. A., & Srouji, M. A. (2023). Can princesses be powerful? A quasi-experimental study examining children's perceptions of princesses and the self. *The Journal of Genetic Psychology*, 184(1), 70-91. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2124904>
- Dixon, M. R., Zlomke, K. M., & Rehfeldt, R. A. (2006). Restoring Americans' nonequivalent frames of terror: An application of Relational Frame Theory. *The Behavior Analyst Today*, 7(3), 275-289. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0100153>
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451–463. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.4.451>
- Farrell, L., Mizael, T. M. & Gould, E. R. (2023). Gender Is the Name of the Frame: Understanding Gender through the Lens of Relational Frame Theory. *Social Sciences*, 12(10), 1-27. <https://doi.org/10.3390/socsci12100532>
- Farrell, L., Nearchou, F., & McHugh, L. (2020). Examining the effectiveness of brief interventions to strengthen a positive implicit relation between women and STEM across two timepoints. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(5), 1203–1231. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09576-w>
- Freitas (2019). *O efeito do ensino de relações de equivalência sobre o comportamento de culpabilizar* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Glenn S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11(2), 161–179. <https://doi.org/10.1007/BF03392470>
- Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles: A Journal of Research*, 82, 558-569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Orgs). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Plenum Press.

Hayes, S. C., Law, S., Assemi, K., Falletta-Cowden, N., Shamblin, M., Burleigh, K., Olla, R., Forman, M., & Smith, P. (2021). Relating is an Operant: A Fly Over of 35 Years of RFT Research. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1). DOI: 10.18761/PAC.2021.v12.RFT.02

Hayes, S. C.; Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2021). O dilema do sofrimento humano. In S. C. Hayes; K. D. Strosahl & K. G. Wilson. *Terapia de aceitação e compromisso: o processo e a prática da mudança consciente* (2. Ed). Artmed.

Hentschel T., Heilman M. E. & Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10(11). doi:10.3389/fpsyg.2019.00011

Holpert, E. C. (2004). Questões Sociais na Análise do Comportamento Artigos do Behavior and Social Issues (1991 - 2000). *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v6i1.61>

Kirsten, E. B., & Stewart, I. (2022). Assessing the development of relational framing in young children. *The Psychological Record*, 72(2), 221–246. <https://doi.org/10.1007/s40732-021-00457-y>

Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 41, 1472-1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>

Leeper, C. and Brown, C. S. (2017). Sexism in Childhood and Adolescence: Recent Trends and Advances in Research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10-15. [doi.org/10.1111/cdep.12247](https://doi.org/10.1111/cdep.12247)

Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17, 457– 459. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90037-X](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90037-X)

Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2017). Understanding and undermining the development of gender dichotomies: The legacy of Sandra Lipsitz Bem. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(9-10), 544–555. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0519-4>

Martin, C. L., Andrews, N. C., England, D. E., Zosuls, K., & Ruble, D. N. (2017). A Dual Identity Approach for Conceptualizing and Measuring Children's Gender Identity. *Child Development*, 88(1), 167–182. <https://doi.org/10.1111/cdev.12568>

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>

Miller, C. L. (1983). Developmental changes in male/female voice classification by infants. *Infant Behavior and Development*, 6, 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(83\)80040-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(83)80040-X)

- Mizael, T. M., & de Rose, J. C. (2017). Análise do comportamento e preconceito racial: Possibilidades de interpretação e desafios [Behavior analysis and racial prejudice: Potential interpretations and challenges]. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 365–377.
- Mizael, T. M., Almeida, J. H., Silveira, C. C. & de Rose, J. C. (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *The Psychological Record*, 66(3), 451-462. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0185-0>
- Mizael, T.M., de Almeida, J.H., Roche, B. & de Rose, J. C. (2021). Effectiveness of Different Training and Testing Parameters on the Formation and Maintenance of Equivalence Classes: Investigating Prejudiced Racial Attitudes. *The Psychological Record*, 71, 265–277. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00435-w>
- Moxon, P., Keenan, M. & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43, 381-394.
- Ollis, D., Iannucci, C., Keddie, A., Holland, E., Delaney, M., & Kearney, S. (2022). ‘Bulldozers aren’t just for boys’: respectful relationships education challenges gender bias in early primary students. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60(4), 229-242. <https://doi.org/10.1080/14635240.2021.1875020>
- Perez, W. F., Nico, Y. C., Kovac, R., Fidalgo, A. P. & Leonardi, J. L. (2013). Introdução à Teoria das Molduras Relacionais: principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 4(1), 32-50.
- Picoli, A. (2023). Estudo de estereótipos de gênero por meio do paradigma de equivalência de estímulos [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., & Derbyshire, A. (1998). Toddlers’ intermodal and verbal knowledge about gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 338–354.
- Riggs, A. E., Kinard, D., & Long, M. (2023). Children’s evaluations of gender non-conforming peers. *Sex Roles: A Journal of Research*, 88(1-2), 17-34. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01350-44>
- Ruiz M. R. (1998). Personal agency in feminist theory: Evicting the illusive dweller. *The Behavior Analyst*, 21(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/BF03391962>
- Ruiz, M. R. (1995). B. F. Skinner’s radical behaviorism: Historical misconstructions and grounds for feminist reconstructions. *Behavior and Social Issues*, 5(2), 29–44.
- Ruiz, M. R. (2003). Inconspicuous sources of behavioral control: The case of gendered practices. *The Behavior Analyst Today*, 4(1), 12–16. <https://doi.org/10.1037/h0100005>
- Ruiz, M. R. (2009). Beyond the mirrored space: Time and resistance in feminist theory. *Behavior and Philosophy*, 37, 141–47.
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Coco, R. F. M., & Perciavalle, V. (2018). Flexibility of gender stereotypes: Italian study on comparative gender-consistent and gender-inconsistent information. *Educational Psychology*, 24(2), 93-98. <https://doi.org/10.5093/psed2018a14>

- Sickman, E., Belisle, J., Payne, A., Hutchison, L., & Travis, E. (2023). An exploratory analysis of gender stereotyping using the theoretical framework of relational density theory. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 28, 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.04.007>
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5–22. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-5>
- Skinner, B. F. (1969/1984). Contingências do reforço: Uma análise teórica. In R. Azzi & R. Moreno (Trads.), *Pavlov-Skinner da Coleção Os Pensadores*. Editora Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciência e comportamento humano*. Editora UnB/FUNBEC. (Original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1972). *Walden Two*. EPU. (Original publicado em 1948)
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorismo and Society*. Prentice-Hall.
- Skočajić, M. M., Radosavljević, J. G., Okičić, M. G., Janković, I. O., & Žeželj, I. L. (2020). Boys just don't! Gender stereotyping and sanctioning of counter-stereotypical behavior in preschoolers. *Sex Roles: A Journal of Research*, 82(3-4), 163–172. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>
- Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989). Stereotype, Prejudice, and Discrimination: Changing Conceptions in Theory and Research. In D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and Prejudice*. Springer Series in Social Psychology. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8_1)
- Sumontha, J., Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2017). Children's gender development: Associations with parental sexual orientation, division of labor, and gender ideology. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(4), 438. <https://doi.org/10.1037/sgd0000242>
- Todorov, J. C. (2007). A psicologia como estudo das interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(n. especial), 57 – 61.
- Torgimson, B. N., & Minson, C. T. (2005) Sex and gender: what is the difference? *Journal of Applied Physiology*, 99(3), 785-787.
- Törneke, N. (2010). *Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application*. Context Press/New Harbinger Publications.
- Watt, A., Keenan, M., Barnes, D. & Cairns, E. (1991). Social categorization and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 41, 33-50. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00364-3>
- Wolter, I. B., & Hannover, B. (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681–703. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1175343>

Wood, W., & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699–727. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.699>

Younger, B. A., & Fearing, D. D. (1999). Parsing items into separate categories: Developmental change in infant categorization. *Child Development*, 70, 291–303. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00022>

**ESTUDO 2 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELA  
PSICOLOGIA EM ESTUDOS SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM  
CRIANÇAS: REVISÃO SISTEMÁTICA**

## RESUMO

Estereótipos estão no cerne da desigualdade de gênero. As dimensões avaliadas e procedimentos metodológicos utilizados em estudos da psicologia sobre o fenômeno são diversos, impondo alguns desafios. Esta revisão sistemática teve como objetivo mapear estratégias metodológicas utilizadas nos últimos 10 anos para investigação de estereótipos de gênero em crianças até 12 anos. Nas bases de dados utilizadas (BVS, PubMed, PsycInfo, Web of Science, Scopus e Embase) foram identificadas 1770 publicações, das quais 138 atenderam aos critérios de elegibilidade e algumas descreviam mais de um estudo. Foram analisados 161 estudos quanto às características gerais, estratégias metodológicas e identificação de domínio, alvo e tipo de estereótipo. Mais da metade dos estudos foram publicados nos últimos quatro anos. A maioria dos participantes foram meninas e a faixa etária mais investigada foi entre 3 e 8 anos. Destaca-se o foco em estudos transversais, descritivos ou correlacionais. Houve pouco uso de instrumentos padronizados, maior interesse nos estereótipos explícitos e predomínio do uso de entrevista. Foram identificados 15 domínios, com destaque para “atividades”, “brinquedos e brincar”, “traços e atributos”, “ocupações” e “STEM” (Ciência, Tecnologia, engenharia e Matemática). O alvo “outra pessoa” foi o mais investigado, com ênfase no tipo “atitudes”. Os resultados apontaram uma abordagem contemporânea multidimensional e desenvolvimentista do fenômeno e um crescente interesse pela área com adaptações metodológicas para a população infantil. Discutiui-se a necessidade de mais estudos longitudinais e de intervenção; mais estudos com crianças pequenas; a elaboração de instrumentos padronizados; o avanço para além do binarismo de gênero e a análise de itens específicos relacionados ao gênero.

**Palavras chaves:** estereótipo de gênero; crianças; estratégias metodológicas; revisão sistemática.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estereótipos de gênero englobam crenças generalizadas e amplamente compartilhadas que definem atributos positivos ou negativos às pessoas tanto no que diz respeito aos comportamentos e características considerados apropriados aos diferentes gêneros, quanto aos papéis que cada um pode desempenhar na sociedade (Brown & Stone, 2016; Leaper & Brown, 2017; Moxon et al., 1993). Enquanto crenças, os estereótipos podem desempenhar função adaptativa para um grupo ou indivíduo, no entanto também pode levar a avaliações imprecisas e reducionistas, especialmente quando associadas a atributos negativos (Brown & Stone, 2016; Hentschel et al., 2019; Kneeskern & Reeder, 2022; Leaper & Brown, 2017; Stroebe & Insko, 1989).

Parte do modo como pensamos, sentimos e respondemos socialmente às pessoas constitui uma avaliação que fazemos influenciada por estereótipos de gênero. Essa avaliação individual e dotada de carga afetiva pró ou contra um evento é chamada atitude e, quando negativa, está no cerne do preconceito, da discriminação de gênero e do sexismo (Bohner & Dickel, 2011; Brown & Stone, 2016; Hentschel et al., 2019; Kneeskern & Reeder, 2022; Leaper & Brown, 2017; Stroebe & Insko, 1989). Visto que o gênero é um aspecto muito notado nas relações sociais, estereótipos de gênero têm papel central na organização social das culturas e são considerados impeditivos para a construção de uma sociedade com maior equidade de gênero (Cerbara et al., 2022; Hentschel et al., 2019). Acreditamos que a ciência psicológica pode, e mais que isso, tem o dever, de contribuir de modo ativo para a transformação de como promovemos o desenvolvimento de estereótipos de gênero nas crianças.

Apesar das mudanças sociais decorrentes dos movimentos feministas ao longo dos anos, o impacto cultural sexista dos estereótipos de gênero pode ser observado, por exemplo, no fato de que mulheres ocupam menos espaço no campo STEM (e.g., Diaz et al., 2020; Lee et al., 2021) e ainda são subrepresentadas em profissões tradicionalmente masculinas e com maior

prestígio social (e.g., Solbes-Canales et al., 2020). O sexismo benevolente ganha espaço nas relações sociais, colocando as meninas e mulheres como aquelas que precisam de cuidado e de serem providas (e.g., Hammond et al., 2018; Hammond & Cimpian, 2020; Gutierrez et al., 2020) e, na esfera doméstica, mulheres ainda são as maiores responsáveis pelos cuidados da casa e dos filhos (Hentschel et al., 2019).

Os estereótipos de gênero marcam a maneira como nos relacionamos com crianças e adolescentes (Bigler, 1997; Bigler & Liben, 2007; Bem, 1981; Brown & Stone, 2016; Hentschel et al., 2019; Leaper, 2011; Leaper & Brown, 2017). Professores tendem a considerar que meninos apresentam comportamentos e desempenho acadêmico mais problemáticos (e.g., Downey & Vogt Yuan, 2005; Jones & Myhill, 2004), brincadeiras e atividades são distintas para meninas e meninos (e.g., Farr et al., 2018; Skočajić et al., 2020; Spinner et al., 2020), meninos se engajam mais e em modalidades diferentes de esportes (e.g., Schmalz & Kerstetter, 2006; Slater & Tiggemann, 2011; Solmon, 2014) e os pais tendem a atribuir menores habilidades matemáticas às meninas (e.g., del Río et al., 2019).

As pesquisas identificam que crianças respondem de forma diferente no que diz respeito ao gênero por volta dos dois anos de idade, afetando a escolha de brinquedos e de pares (Bigler & Liben, 2007; Braun & Davidson, 2017; Campbell et al., 2004; Goble et al., 2012; Le Maner-Idrissi & Renault, 2006; Martin et al., 1999; Nabbijohn et al., 2020), o desenvolvimento de habilidades (Master et al., 2023; Neuburger et al., 2012; Robertson & Murachver, 2003; Shu et al., 2022; Steele, 2003; Vuletich et al., 2020), a auto percepção e auto estima (Pauletti et al., 2017; Peragine et al., 2021; Schroeder & Liben, 2021; Wolter & Hannover, 2016), a avaliação do comportamento de outras pessoas (Ma & Woolley, 2013; Midgette, 2020; Rhodes & Brickman, 2008; Taylor, 2013) e o maior vínculo social em meninas e de comportamentos competitivos e assertivos em meninos (Cerbara et al., 2022). Dentre as diversas variáveis que afetam a aprendizagem e desenvolvimento dos estereótipos de gênero são investigadas, como

por exemplo o relacionamento com os pais e irmãos (Farr et al., 2018; Galdi et al., 2017; Henderson & Berenbaum, 1997; McHale et al., 1999; Meyer & Gelman, 2016; Olson & Enright, 2018), o relacionamento com os pares (Martin et al., 2011; Spinner et al., 2018), aspectos cognitivos (Neuburger et al., 2015), a observação da mídia e de livros (Calvert et al., 2003; Frawley, 2008; Wille et al., 2018), e fatores sócio estruturais, tais como divisão de trabalho e tarefas (Sumontha et al., 2017).

Embora a pesquisa sobre estereótipos de gênero em crianças tenha aumentado desde a década de 1970 (Cerbara et al., 2022; Leaper & Brown, 2017) há necessidade de uma maior compreensão por parte da psicologia da interrelação entre as variáveis que desempenham papel na construção desses estereótipos e os impactos destes para o desenvolvimento infantil a médio e longo prazo (Bigler, 1997; Bigler & Liben, 2007; Leaper, 2011; Zosuls et al., 2011). É necessário que as pesquisas avancem para além da correlação entre idade e desenvolvimento dos estereótipos de gênero e investiguem, separadamente, como crianças respondem em relação às particularidades dentro de uma mesma dimensão.

Por exemplo, a maior dos estereótipos de gênero é uma das características descritas ao longo da infância, entretanto isso não ocorre de maneira constante e linear. Crianças tendem a endossar mais os estereótipos de gênero voltados para si mesmas do que para outros (Liben et al., 2002); no domínio STEM os estereótipos são mais rígidos quando dizem respeito ao interesse (“quem usualmente se interessa por...”) do que quando dizem respeito às habilidades (“quem é melhor em...”; Miller et al., 2023); em estudos mais recentes crianças mais novas foram mais flexíveis do que foi relatado em estudos anteriores e, ao mesmo tempo, independentemente da idade, tendem a avaliar negativamente os pares que violaram normas de gênero, especialmente os meninos (Riggs et al., 2023).

Outro desafio diz respeito à variedade de dimensões relacionadas ao fenômeno. As pesquisas buscam compreender a diferença dos estereótipos de gênero de crianças direcionados

a alvos distintos (para o próprio indivíduo ou para outras pessoas), tipos distintos de estereótipos (atitudes, conhecimento, preferência e autodescrição) e para diferentes domínios (brinquedos, habilidades, ocupações, atividades; Bigler, 1997; Liben et al., 2002). Assim, a definição clara sobre qual dimensão está sendo investigada implica em uma escolha metodológica coerente com o objetivo da pesquisa, o que proporcionaria virtualmente maior validade e confiabilidade dos resultados, além de permitir a comparação entre os resultados dessas pesquisas (Bigler, 1997; Liben et al., 2002; Miller et al. 2023). Além disso, a diversidade no que tange à identidade de gênero na sociedade contemporânea exige uma revisão das teorias e adaptação dos métodos de estudo (Ollis et al., 2021).

A multidimensionalidade dos estereótipos de gênero exige um esforço em analisar detalhadamente a pluralidade de construtos relacionados ao gênero e, conseqüentemente, a diversidade de instrumentos e estratégias metodológicas derivadas (Bigler, 1997; Bigler & Liben, 2007; Leaper, 2011; Liben et al., 2002; Serbin et al., 1993; Signorella et al., 1993). Além disso, mapear como a psicologia tem conduzido investigações especialmente com crianças pode auxiliar o planejamento de novas pesquisas que captem o contexto atual da temática. Ao mesmo tempo, é fundamental que a pesquisa em psicologia possa promover intervenções e ambientes mais empoderadores e igualitários que impactem na transformação dos contextos em que nossas crianças se desenvolvem e contribuam para a redução do sexismo e do preconceito de gênero (Brown & Stone, 2016; Cerbara et al., 2022; Leaper, 2011).

No presente estudo foi conduzida uma revisão sistemática da literatura que teve por objetivo mapear as principais estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia para a investigação de estereótipos de gênero em crianças até 12 anos. Os objetivos específicos foram: (1) identificar e analisar os principais métodos utilizados nas pesquisas para investigar estereótipo de gênero; (2) classificar e analisar os instrumentos utilizados para avaliar estereótipos de gênero e (3) classificar nos estudos selecionados as dimensões relacionadas ao

gênero no que diz respeito a três aspectos (domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero). Para o terceiro objetivo, os aspectos selecionados para classificação foram baseados na proposta de Bigler (1997) e Liben et al. (2002) e estão mais detalhados na seção de método.

## 2 MÉTODO

Utilizamos a estratégia **S**ample, **P**henomen of **I**nterest, **D**esign, **E**valuation e **R**esearch Type - SPIDER (Cooke et al., 2012) para a elaboração da seguinte pergunta de pesquisa: “Quais as estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia para a investigação de estereótipos de gênero em crianças?”, na qual Sample correspondeu a crianças de até 12 anos, Phenomen of Interest às estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia e Evaluation aos estereótipos de gênero. Design e Research Type não se aplicaram uma vez que o objetivo de pesquisa era exatamente identificá-los.

O estudo seguiu a recomendação do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA; Page et al., 2021). O protocolo da revisão sistemática foi cadastrado nas bases de registros de pesquisa PROSPERO, sob ID CRD42021226747 (<https://www.crd.york.ac.uk/prospero/>, recuperado em 15 de janeiro, 2024 e OSF sob o DOI de registro <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/PG75E> (<https://osf.io/>, recuperado em 15 de janeiro, 2024).

### 2.1 Pesquisa e triagem de literatura

Foram utilizadas seis bases de dados: BVS; PubMed; PsycInfo; Web of Science; Scopus e Embase. As estratégias de busca específicas foram elaboradas para cada base de dados com descritores e sinônimos selecionados previamente e combinados de várias formas a depender dos critérios do indexador em questão (Tabela 1).

Os critérios de elegibilidade incluíram estudos: (1) da área da Psicologia definidos pela publicação em um periódico específico da área ou quando ao menos um dos autores era filiado

ao Departamento de Psicologia de uma Universidade ou Instituto de pesquisa em psicologia;

**Tabela 1**

*Estratégias de Busca Utilizadas em Cada Indexador e número de artigos encontrados*

Indexer	Search strategy	Number of articles
BVS	((mh:(child)) OR (child) OR (children) OR (mh:(child, preschool)) OR (child, preschool) OR (preschool children ) OR (mh:(child behavior)) OR (child behavior) OR (behavior, child) OR (mh:(child development )) OR (child development ) OR (infant development)) AND ((mh:(Psychology)) OR (Psychology) OR (Psychologists) OR (Psychologist) OR (mh:(Psychology, Applied )) OR (Psychology, Applied ) OR (Applied Psychology) OR (mh:(Psychology, Developmental)) OR (Psychology, Developmental) OR (mh:(Psychology, Child)) OR (Psychology, Child) OR (Child Psychology)) AND ((mh:(Sexism )) OR (Sexism ) OR (Gender Bias ) OR (Gender-typed ) OR (Gender stereotypes ) OR (Sex-typed ) OR (Sex-typing ))	452
Embase	#1 'child'/exp OR child:ab,ti OR children:ab,ti OR 'child, preschool'/exp OR 'preschool children':ab,ti OR 'child behavior':ab,ti OR 'child development':ab,ti OR 'infant development':ab,ti #2 'psychology'/exp OR psychologist OR psychologists OR 'psychology, applied':lnk OR (applied AND psychology) OR 'developmental psychology' OR 'child psychology' #3 'sexism'/exp OR 'gender bias':ab,ti OR 'gender typed':ab,ti OR 'gender stereotype*':ab,ti OR 'sex typ*':ab,ti #4 #1 AND #2 AND #3	241
PsycInfo	Title: child OR Title: children OR Title: child, preschool OR Title: "preschool children" OR Title: "child development" OR Title: "infant development" AND Any Field: Psychology OR Any Field: Psychologists OR Any Field: Psychologist OR Any Field: Psychology, Applied OR Any Field: "Applied Psychology" OR Any Field: Psychology, Developmental OR Any Field: Psychology, Child OR Any Field: "Child Psychology" AND Abstract: sexism OR Abstract: "gender bias" OR Abstract: "gender-typed" OR Abstract: "gender stereotypes" OR Abstract: "sex-typed" OR Abstract: "sex-typing" AND Document Type: Journal Article	127
PubMed	(((((((((((((Child[MeSH Terms])) OR (child[Title/Abstract])) OR (Children[Title/Abstract])) OR (Child, Preschool[MeSH Terms])) OR (Child, Preschool[Title/Abstract])) OR (Preschool Children[Title/Abstract])) OR (Child Behavior[MeSH Terms])) OR (Child Behavior[Title/Abstract])) OR (Behavior, Child[Title/Abstract])) OR (Child Development[MeSH Terms])) OR (Child Development[Title/Abstract])) OR (Infant Development[Title/Abstract])) AND ((((((((((((((Psychology[MeSH Terms]) OR (Psychology)) OR (Psychologists))) OR (Psychologist)) OR (Psychology, Applied[MeSH Terms])) OR (Psychology, Applied)) OR (Applied Psychology)) OR (Psychology, Developmental[MeSH Terms])) OR (Psychology, Developmental)) OR (Psychology, Child[MeSH Terms])) OR (Psychology, Child) OR (Child Psychology))) AND ((((((((((Sexism[MeSH Terms]) OR (Sexism[Text Word])) OR (Gender Bias[Title/Abstract])) OR (Gender-typed[Title/Abstract])) OR (Gender stereotypes[Title/Abstract])) OR (Sex-typed[Title/Abstract])) OR (Sex-typing[Title/Abstract]))	292
Scopus	TITLE-ABS ( child OR children OR "Child, Preschool" OR "Preschool Children" OR "Child Behavior" OR "Behavior, Child" OR "Child Development" OR "Infant Development" ) AND SUBJAREA ( psyc OR "Psychology, Applied" OR "Applied Psychology" OR "Psychology, Developmental" OR "Psychology, Child" OR "Child Psychology" ) OR psychologists OR psychologist AND TITLE-ABS ( sexism OR "Gender bias" OR "Gender-typed" OR "Gender Stereotypes" OR "Sex-typed" OR "Sex-typing" ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) )	413
Web of Science	AB=(child OR children OR "Child, Preschool" OR "Preschool Children" OR "Child Behavior" OR "Behavior, Child" OR "Child Development" OR "Infant Development") AND SU=(Psychology OR "Psychology, Applied" OR "Applied Psychology" OR "Psychology, Developmental" OR "Psychology, Child" OR "Child Psychology") AND AB=(sexism OR "Gender bias" OR "Gender-typed" OR "Gender Stereotypes" OR "Sex-typed" OR "Sex-typing") AND TIPOS DE DOCUMENTO: (Article)	245

(2) publicados dentro do recorte temporal de dez anos (janeiro de 2014 a dezembro de 2023); (3) cujos participantes fossem crianças de até 12 anos; (4) sobre estereótipos ou atitudes de gênero, definido a partir da presença de estratégias metodológicas que avaliassem diretamente esse repertório nos participantes tais como fazer distinção entre brinquedos, ocupações e atividades para meninos e meninas ou avaliação de preferência de pares e atividades. Os critérios de exclusão foram pesquisas que: (1) abordaram pessoas que cometeram ou sofreram violência de gênero; (2) visavam alterar identidade de gênero ou orientação sexual; (3) a tradução via *Google Translate* não permitisse a compreensão e análise da proposta metodológica da pesquisa; e (4) estudos de revisão sistemática ou outro tipo de revisão de literatura.

## **2.2 Extração e análise de dados**

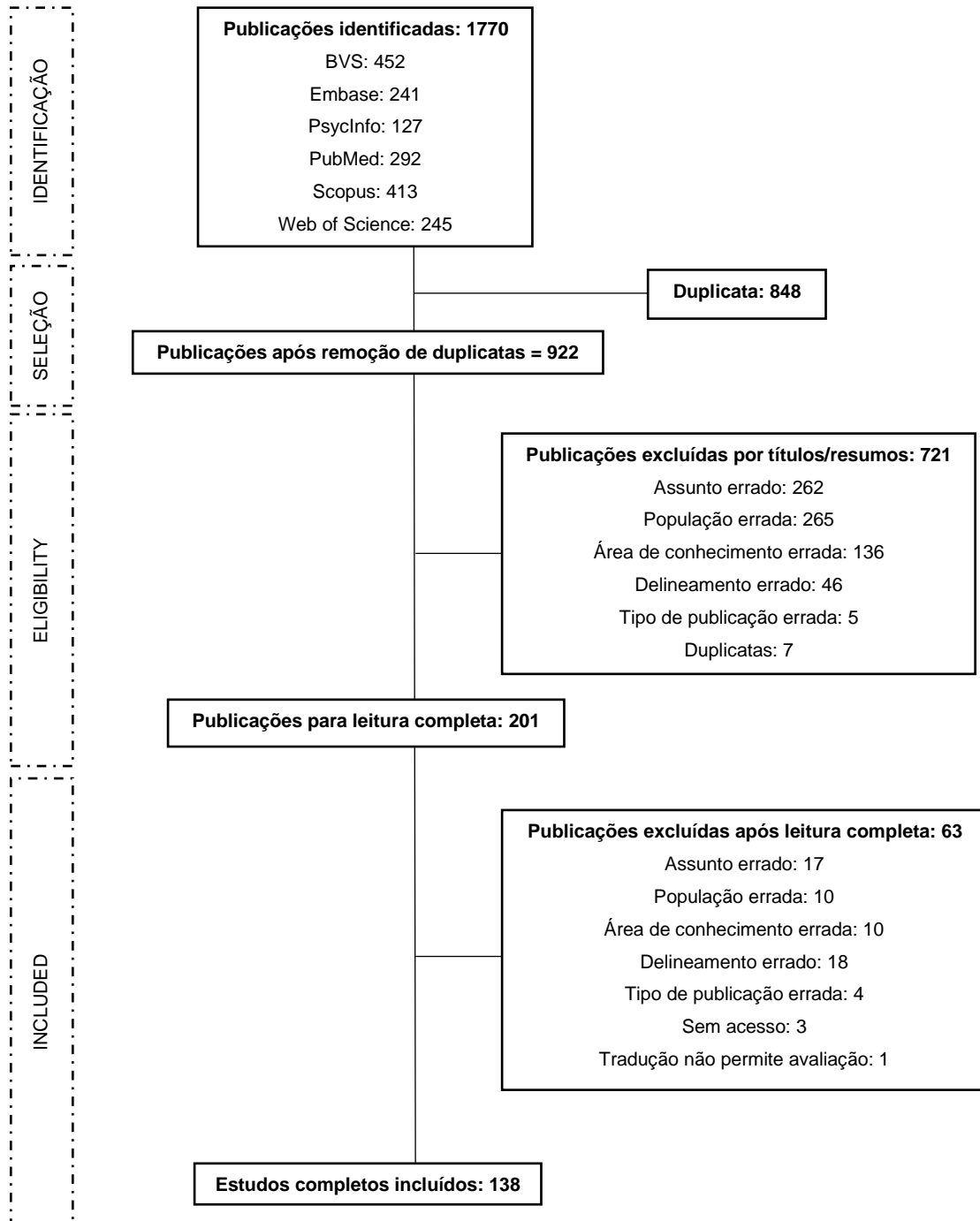
A partir da busca nas seis bases, foram identificadas 1770 publicações. Os resultados foram exportados para o software Rayyan QCRI, para o gerenciamento e seleção dos estudos (Ouzzani et al., 2016). Por meio do software, as duplicatas foram identificadas e eliminadas. Três revisoras realizaram de forma independente a seleção dos artigos em duas etapas, sendo a primeira de leitura de títulos e resumos e depois a leitura dos textos completos. As discordâncias foram discutidas e resolvidas pela revisora principal. Foram analisadas um total de 138 publicações (Figura 1).

Após a triagem, a análise dos dados foi conduzida no software Excel e os métodos dos estudos foram descritos a partir de: (1) Características gerais (ano de publicação, participantes, tipo de pesquisa quanto ao tempo e objetivo); (2) Instrumentos, medidas e outras estratégias (uso de instrumentos padronizados, uso de entrevista, medidas de estereótipos explícitos ou implícitos, avaliação dos pais, apoio visual por figuras/fotos, histórias estereotipadas e contra estereotipadas por gênero, adaptação da escala Likert, uso de brinquedos, observação naturalística do brincar, avaliação dos estímulos por adultos) e (3) Domínio, alvo e tipo de

estereótipo de gênero. A Tabela 2 apresenta a descrição dos critérios utilizados para a extração dos dados e os critérios específicos para esta última categoria, baseada na proposta de Bigler (1997) e Liben et al. (2002).

**Figura 1**

*Fluxograma do Processo de Seleção de Publicações para a Revisão Sistemática*



**Tabela 2*****Descrição dos critérios para extração dos dados e análise dos artigos selecionados.*****1) Características gerais dos estudos**

Ano de publicação	
Caracterização dos participantes	Número total de participantes
	Número de participantes de acordo com o gênero
	Idade mínima e máxima
	Critérios de seleção dos participantes
	Utilização de instrumentos para seleção dos participantes
Tipo de pesquisa quanto ao tempo	Transversal – coleta de dados em um momento específico
	Longitudinal – coleta de dados por medidas contínuas num período maior de tempo
Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Descritivo – estudos que descreviam o fenômeno
	Correlacional – estudos que avaliavam a interação entre duas ou mais variáveis
	Intervenção – estudos cujo avaliavam mudanças nos estereótipos após uma intervenção

**2) Instrumentos, medidas e outras estratégias**

Uso e Identificação de instrumentos padronizados para avaliar estereótipos de gênero	
Uso de entrevista	Realização de ao menos uma pergunta aos participantes para coletar dados sobre estereótipos de gênero
Medida de estereótipos	Explícitos – construtor medidos diretamente
	Implícitos – construtor medidos indiretamente
Avaliação dos pais	Realização de alguma avaliação dos pais – sociodemográfica, estereótipos de gênero, divisão de tarefas, etc
Apoio visual por figuras/fotos	Uso de figuras/fotos de crianças, adultos, brinquedos, objetos, dentre outros para auxiliar o participante
Histórias estereotipadas ou contra estereotipadas	Uso de histórias que seguem ou não as normas de gênero
Adaptação da escala Likert	Uso de copos de tamanhos diferente, rostos alegres ou tristes, dentre outros para auxiliar a criança na avaliação dos estímulos
Uso de brinquedos	Uso de brinquedos nas tarefas da coleta de dados
Observação naturalística	Observação e registro do comportamento da criança, principalmente ao brincar
Avaliação dos estímulos por adultos	Estímulos utilizados na coleta foram analisados por adultos em termos de gênero (masculino, feminino ou neutro)

**3) Domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero baseado em Bigler (1997) e Liben et al. (2002)**

Domínio	Qual aspecto está sendo avaliado em relação ao estereótipo de gênero (ocupação, atividade, características de personalidade, preferência por objetos, etc.)	
Alvo	O próprio indivíduo	Estereótipos de gênero voltados a si mesmo. Pode ser de preferência ou auto descrição.
	O outro	Estereótipos de gênero voltados ao outro. Pode ser atitude ou conhecimento.
Tipo	Preferência (próprio indivíduo)	Escolher algo (de qualquer domínio) para si em função do gênero.
	Auto descrição (próprio indivíduo)	Identificação e descrições feitas pela criança de aspectos relacionados a si próprio com base no gênero.
	Conhecimento (o outro)	O que a criança sabe sobre o que a cultura diz sobre estereótipos de gênero. Uso de perguntas do tipo “quem usualmente” exerce uma ocupação ou atividade, ou possui alguma característica. Escolha forçada de um gênero ou outro.
	Atitude (o outro)	O que a criança acha, como ela vê e entende estereótipos de gênero. Uso de perguntas do tipo “quem pode” ou “quem deveria” (opinião da criança) exercer uma ocupação ou atividade, ou possuir alguma característica. É dada a opção de resposta “ambos os gêneros”.

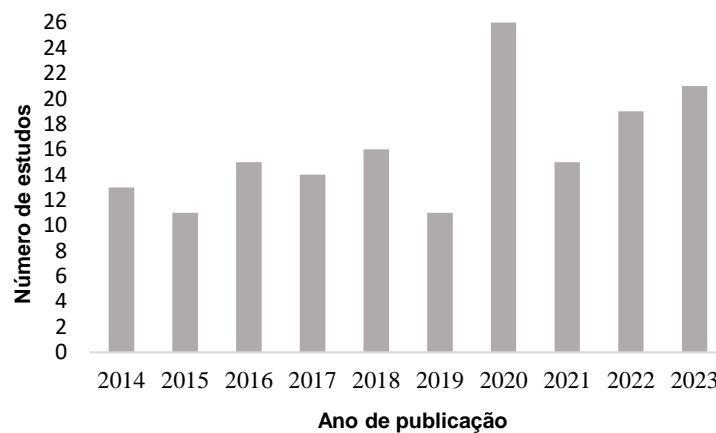
### 3 RESULTADOS

#### 3.1 Características gerais dos estudos

A Figura 2 apresenta a distribuição da frequência de artigos publicados ao longo dos anos de jan./2014 a dez/2023. Do total de 138 publicações triadas e analisadas (Anexo A), 22 descreviam mais de um experimento, resultando na extração de dados e análise final de 161 estudos. Os dados apresentados a seguir se referem à análise dos 161 estudos individualmente.

#### Figura 2

*Número de estudos publicados por ano*



A frequência anual de estudos variou entre 11 e 25 publicações. Os últimos quatro anos (2020 a 2023) foram responsáveis por mais de 50% dos estudos nesta década. O ano com maior número de estudos em relação ao total foi 2020, com 26 estudos (16,1%), seguido por 2023, com 21 (13%). Os anos de 2021 e 2022 apresentam uma redução das publicações sobre o tema, principalmente 2021, com 16 publicações.

Participaram um total de 27.949 crianças das quais 51% eram meninas cisgênero, 48,4% eram meninos cisgênero, 0,14% meninos transgênero e 0,4% meninas transgênero. A média de idade dos participantes variou de 5,15 a 8,66 anos. A idade mínima e máxima mais avaliada foi de 3 e 6 anos, 21,1% e 16,1% do total de participantes, respectivamente. O principal critério utilizado na seleção dos participantes dos estudos foi a idade (73,3%). Outros critérios também foram utilizados em menor proporção, como etnia e nacionalidade (crianças americanas, afro-

americanas, latino-americanas, egípcias, chilenas, coreanas, dentre outras, em 5% dos estudos), identidade de gênero, como nos estudos com crianças transgêneras, andrógenas ou participantes de apenas um gênero (4,3%) e orientação sexual dos pais (3,1% dos estudos). Do total de estudos, 96,8% não utilizou nenhum instrumento específico para a seleção dos participantes.

Dos estudos analisados, 91,3% eram transversais e a maior parte (66,5%) visava descrever ou correlacionar variáveis relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento dos estereótipos de gênero. Uma pequena parcela (sete estudos, representando 4,3%) avaliaram estratégias de intervenção cujo objetivo era flexibilizar de algum modo a aprendizagem de estereótipos de gênero. Entre estes sete estudos, um avaliou os impactos de programas educativos aplicados na escola (Ollis et al., 2021), um focou no impacto dos rótulos de gênero nas preferências por ocupações (Coyle & Liben, 2016), um no impacto de histórias de mulheres nos estereótipos intelectuais de gênero (Buckley et al., 2021) e um no impacto das intervenções nos traços de personalidade tipificados por gênero (Dinella et al., 2023). Os outros três estudos fizeram avaliações mais amplas sobre a flexibilização dos estereótipos de gênero (Kneeskern & Reeder, 2022; Sagone et al., 2018).

### ***3.2 Instrumentos, medidas e outras estratégias***

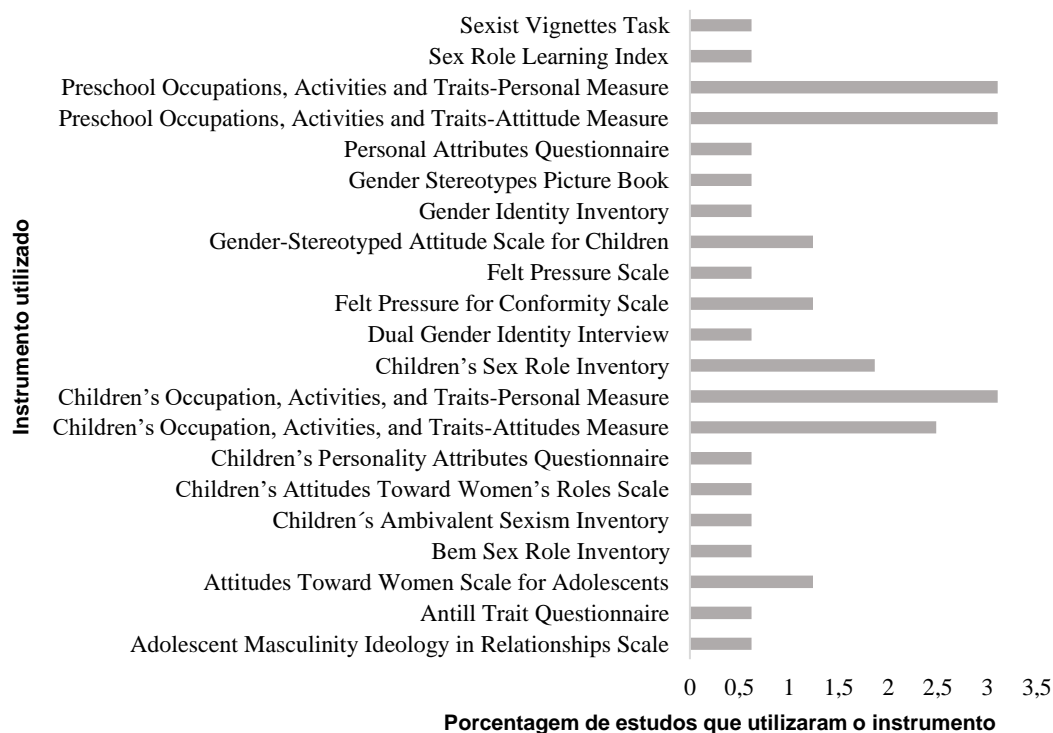
A Tabela 3 apresenta os resultados da porcentagem de uso das diferentes estratégias metodológicas no total de estudos mapeados. No que diz respeito ao uso de instrumentos, 82% dos estudos não utilizaram instrumentos padronizados para avaliação de estereótipos de gênero. Entre os estudos que utilizaram instrumentos padronizados, foram identificados um total de 20 instrumentos distintos. Dentre estes, destaca-se o *Preschool Occupations, Activities and Traits-Personal Measure (POAT-PM)*, o *Preschool Occupations, Activities and Traits-Attitude Measure (POAT-AM)*, o *Children's Occupation, Activities, and Traits-Personal Measure (COAT-PM)*; cada um deles utilizado em 3,1% dos estudos) e o *Children's Occupation, Activities, and Traits-Attitude Measure (COAT-AM)*; utilizado em 2,5% dos estudos). Esses quatro instrumentos foram desenvolvidos

por Liben et al. (2002). A Figura 3 apresenta a listagem de todos os instrumentos identificados e a porcentagem de uso deles nos estudos.

**Tabela 3**  
*Estratégias metodológicas utilizadas nos estudos.*

Descrição da estratégia	% de estudos que utilizaram a estratégia				
	Sim	Não	Medidas de estereótipo		
			explícito	implícito	ambos
Uso de instrumentos padronizados	18	82			
Uso de entrevista	66,5	33,5			
Medidas de estereótipo explícito ou implícito			85,7	4,3	9,9
Avaliação dos pais	17,4	82,6			
Apoio visual por figuras e fotos	50,3	49,7			
Histórias estereotipadas ou contra estereotipadas por gênero	25,5	74,5			
Adaptação da escala Likert	17,4	82,6			
Uso de brinquedos estereotipados por gênero	14,3	85,7			
Observação naturalística do brincar	6,8	93,2			
Avaliação dos estímulos por adultos	9,3	90,7			

**Figura 3**  
*Porcentagem de estudos que utilizaram instrumentos padronizados para avaliar estereótipos de gênero*



Do total de estudos, 85,7% utilizaram medidas de estereótipos explícitos para avaliar os estereótipos de gênero tais como entrevistas, questionários, escalas padronizadas, emissão de respostas de categorização, dentre outras. A entrevista foi utilizada em 66,5% dos estudos. O

uso de medidas de estereótipos explícitos associadas a medidas de estereótipos implícitos ocorreu em 9,9% dos estudos e 4,3% dos estudos utilizaram somente medidas de estereótipos implícitos, tais como Implicit Association Test (IAT), Affective Misattribution Procedure (AMP), Action Interference Paradigm (AIP), o Eye-Tracking, uso de linguagem marcada por gênero e o Preschool Auditory Stroop.

Entre as outras estratégias metodológicas, o apoio visual por figuras ou fotos de mulheres/homens, meninas/meninos, objetos, brinquedos e ocupações estereotipados por gênero se destacou sendo utilizado em 50,3% dos estudos; em seguida o uso de histórias estereotipadas ou contra estereotipadas por gênero, que esteve em 25,5% dos estudos; a avaliação dos pais (dados demográficos, estereótipos de gênero, divisão de trabalho doméstico e de cuidado com as crianças, atitude de gênero em relação à matemática, dentre outras) e a adaptação da escala Likert estiveram cada uma em 17,4% dos estudos; as demais estratégias foram presentes em menos de 15% das investigações.

### ***3.3 Domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero***

Foram descritos 15 domínios para os estereótipos de gênero, tendo como base Liben et al. (2002). O resultado sobre a descrição e a distribuição de porcentagem de ocorrência de cada um dos domínios está apresentada na Tabela 4. O domínio de maior ocorrência em relação ao total foi “atividades” (26,1%), seguido de “brinquedos e brincar” (23%), “traços e atributos” (21,7%), “ocupações” (19,3%) e “STEM” (18%).

#### **Tabela 4**

*Descrição dos 15 domínios identificados e distribuição de porcentagem de ocorrência de cada um dos domínios no total de estudos*

<b>Domínio</b>	<b>Domínios (natureza dos estímulos avaliados e exemplos de tarefas)</b>	<b>% de estudos que avaliaram</b>
Animais	Estímulo: Animais Exemplo: Atribuir gênero a figura de animais	0,6
Aparência e características físicas/biológicas	Estímulo: Aparência e características físicas/biológicas Exemplo: Dizer se uma roupa é de menino ou menina	5,0
Atividades	Estímulo: Atividades (lavar roupa ou colocar o lixo para fora) Exemplo: Dizer quem faz uma tarefa doméstica específica	26,1
Brinquedo e brincar	Estímulo: Brinquedos Exemplo: Escolher o brinquedo que vai usar em uma sessão de observação naturalística	24,2

Comunicação	Estímulo: Habilidades de comunicação (modulação de voz, uso de pronomes) Exemplo: Descrever como se comunicar com meninas ou meninos	2,5
Constância de gênero	Estímulo: Estabilidade de gênero Exemplo: Identificar o próprio gênero	7,5
Cores	Estímulo: Cor Exemplo: Escolher uma cor	4,3
Habilidades escolares	Estímulo: Disciplinas escolares Exemplo: Dizer quem se interessa por biologia ou português	6,8
Interpessoal	Estímulo: Pessoas ou personagens (figuras ou não) Exemplo: Escolher com quem quer brincar	14,3
Objetos	Estímulo: Objetos variados (exceto brinquedos) Exemplo: Escolher como distribuir material escolar entre meninos e meninas	3,1
Ocupações	Estímulo: Profissões Exemplo: Dizer quem usualmente é enfermeiro	19,3
Papéis sociais e julgamentos	Estímulo: Comportamento de outras pessoas Exemplo: Escolher qual testemunho é mais confiável	9,3
Sexismo	Estímulo: Ações preconceituosas contra as mulheres/meninas Exemplo: Endossar ou não uma ação sexista	3,1
STEM	Estímulo: Habilidades para ciência, tecnologia, engenharia e matemática Exemplo: Dizer quem se interessa por computadores	18,0
Traços e atributos	Estímulo: Traços de personalidade Exemplo: Dizer quem é mais inteligente	22,4

Quando analisamos a distribuição dos domínios investigados ao longo dos anos de publicação (Tabela 5), percebe-se um aumento do interesse das pesquisas pelos domínios de “atividades”, “ocupações” e “traços e atributos” com 16,1%, 12,4% e 13,1% do total de estudos publicados a partir de 2020, respectivamente. O interesse pelos domínios “traços e atributos”, “brinquedos e brincar” e “STEM” foi constante, com pelo menos um estudo ao longo de cada ano, exceto 2015 e 2019, quando não ocorreram pesquisas sobre “brinquedos e brincar”. O domínio de “papéis sociais e julgamentos” foi o mais pesquisado em 2023, totalizando 5% dos estudos.

**Tabela 5**

*Distribuição de domínios investigados ao longo dos anos de publicação*

Domínio	% de estudos publicados									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Animais									0,6	
Aparência e características físicas/biológicas	0,6				1,2	0,6	0,6	1,2		0,6
Atividades	1,2		2,5	3,1	3,1		6,8	3,1	1,9	4,3
Brinquedo e brincar	2,5		3,7	1,2	6,2		3,7	0,6	3,7	2,5
Comunicação		0,6				1,9				
Constância de gênero	0,6		0,6	1,9	0,6		1,9	1,2	0,6	
Cores	1,2	0,6			0,6	0,6	0,6			0,6
Habilidades escolares	0,6		0,6	1,2			1,2	0,6	1,2	1,2
Interpessoal		0,6	1,9	1,2	3,1	1,2	2,5	0,6	1,9	1,2

Objetos			0,6		0,6		1,2			0,6
Ocupações	1,2	1,9	1,2	1,9	0,6	3,7	3,1	3,7	1,9	
Papéis sociais e julgamentos	0,6	0,6				2,5		0,6	5	
Sexismo				0,6		1,2	0,6	0,6		
STEM	3,7	1,9	0,6	2,5	0,6	1,9	1,9	0,6	3,1	1,2
Traços e atributos	0,6	1,9	1,9	1,9	1,9	1,2	3,7	3,1	3,1	3,1

No que diz respeito ao alvo do estereótipo e das atitudes de gênero (Tabela 6), 43,5% dos estudos investigaram “outra pessoa”. A forma do estereótipo de gênero mais investigada em relação a este alvo foi “atitude” (59,6%). Do total de estudos analisados, 19,9% investigaram os estereótipos de gênero tendo como alvo o “próprio indivíduo”. Em relação a esse alvo, a principais formas dos estereótipos de gênero analisadas foram “preferência” (32,9%) e “auto descrição” (19,9%). Nos estudos que investigaram como alvo o “próprio indivíduo e o outro” (36,6%), os tipos de estereótipo de gênero mais investigados foram “atitude” (26,1%), “preferência” (18,6%).

**Tabela 6**

*Categorização dos estudos de acordo com alvo e forma do viés de gênero e porcentagem de ocorrência de cada categoria*

Forma do viés de gênero	Alvo do viés (%)		
	Próprio indivíduo	Outro	Ambos
Preferência	14,3		18,6
Auto descrição	4,3		15,5
Preferência e auto descrição	1,2		2,5
<b>Total</b>	<b>19,9</b>		<b>36,6</b>
Atitude		33,5	26,1
Conhecimento		4,3	8,1
Atitude e Conhecimento		5,6	2,5
<b>Total</b>		<b>43,5</b>	<b>36,6</b>

## 4 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo central mapear as principais estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia para a investigação de estereótipos de gênero em crianças até 12 anos. Para tanto, os resultados foram organizados de modo a identificar os

principais procedimentos metodológicos utilizados e classificar as dimensões investigadas em relação ao domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero. Dentre as 1170 publicações identificadas inicialmente, foram selecionadas 138 e extraídos dados de 161 estudos, o que permitiu um banco de informações amplo e diverso sobre as estratégias e procedimentos utilizados pela ciência psicológica na investigação dos estereótipos de gênero em crianças nos últimos dez anos.

O aumento do número de estudos aponta o quanto o tema ganhou espaço nas discussões da psicologia. A queda na produção de artigos em 2021 e 2022 parece estar relacionada à decretação mundial da Pandemia da COVID-19, em 11 de março de 2020. Neste período, áreas de estudo não relacionadas à pandemia viram a inviabilidade da manutenção das pesquisas, seja pela redução de recursos financeiros, fechamento temporário de universidades e centros de pesquisa ou escassez de recursos humanos (Myers et al. 2020; Riccaboni & Verginer, 2022). Entretanto, a tendência de alta na produção de estudos sobre estereótipos de gênero com crianças não parece ter sido interrompida. Essa tendência deve ser celebrada, mas ainda precisa avançar.

O gênero é uma das principais categorias de organização dos eventos do mundo (Bigler, 1997; Cerbara et al., 2022; Hentschel et al., 2019; Liben et al., 2002) e os estereótipos de gênero sustentam práticas sexistas e discriminatórias (Bohner & Dickel, 2011; Brown & Stone, 2016; Leaper & Brown, 2017; Stroebe & Insko, 1989). O Gender Inequality Index (GII) está estagnado desde 2019, com agravamento após a Pandemia da COVID-19 e o aumento dos movimentos contra os direitos femininos em todo o mundo, o que dificulta o alcance da equidade de gênero, um dos objetivos da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (United Nations Development Programme [UNDP], 2023; World Economic Forum, 2021). Isso se deve, em partes, ao estabelecimento de estereótipos que subvalorizam as mulheres em termos de capacidade e direitos (Cerbara et al., 2022; UNDP, 2023).

A natureza dos princípios envolvidos na progressão da aprendizagem de estereótipos de gênero e como, a partir deles, as crianças moldam suas atitudes ainda não são totalmente compreendidos (Brown & Stone, 2016; Leaper & Brown, 2017; Martin & Ruble, 2004; Martin & Ruble, 2010; Moxon et al., 1993; Miller et al., 2023; Zosuls et al., 2011). A quantidade de artigos descritivos e correlacionais encontrados, bem como a variedade de dimensões, estratégias e procedimentos metodológicos utilizados, apesar de sinalizar uma visão multidimensional do fenômeno, pode estar relacionado à dificuldade de identificar processos centrais no desenvolvimento dos estereótipos de gênero.

Um dos caminhos identificados para contornar essa lacuna seria a condução de mais pesquisas com crianças pequenas. Dos estudos analisados, a maior parte foi realizado com crianças entre 3 e 8 anos. Zosuls et al. (2011) analisaram as tendências na pesquisa sobre estereótipos de gênero na *Sex Roles*, uma das principais revistas da área, e identificou que a faixa etária de 1 a 3 anos era a menos estudada. Essa brecha parece ocorrer em decorrência das dificuldades metodológicas relacionadas ao estudo dessa população (Martin et al., 2002; Miller et al., 2023; Zosuls et al., 2011). O efeito é a perda da possibilidade de mapear o início da aprendizagem dos estereótipos de gênero (Martin et al., 2002; Martin & Ruble, 2010; Miller et al., 2023; Ruble et al., 2006). Ainda assim, é possível notar a adaptação dos procedimentos utilizados para que se adequem às características, habilidades e necessidades das crianças participantes, tais como o uso de apoio visual, histórias, brinquedos e adaptações da escala Likert.

As pesquisas longitudinais também são apontadas como outro caminho relevante (Leaper & Brown, 2017; Martin & Ruble, 2002; Martin & Ruble, 2010; Miller et al., 2023; Zosuls et al., 2011). A maioria dos estudos analisados eram transversais, corroborando os resultados de Zosuls et al. (2011). Ainda que pesquisas transversais permitam a identificação de variáveis e processos importantes, estudos longitudinais podem fornecer uma visão ampla

sobre como as mudanças ocorridas ao longo da vida impactam na formação de estereótipos de gênero (Brown & Stone, 2016; Martin & Ruble, 2010), bem como possibilitar o teste de hipóteses desenvolvimentais do fenômeno (Zosuls et al., 2011). Isso contribuiria para a predição e compreensão da influência dos estereótipos sobre os comportamentos futuros, tais como escolhas profissionais e sexismo (Miller et al., 2023). Infelizmente, pesquisas dessa natureza precisam de mais recursos financeiros, humanos e de tempo (Zosuls et al., 2011).

Uma alternativa seria o uso de instrumentos padronizados. Ao avaliar os participantes com o mesmo instrumento ao longo de uma faixa etária mais ampla, poderíamos atribuir as mudanças observadas no desempenho dos participantes às mudanças no fenômeno e não às mudanças nos procedimentos metodológicos utilizados (Liben et al., 2002). Quatro instrumentos padronizados se destacaram para a avaliação das crianças, o POAT-AM, POAT-PM, COAT-AM e COAT-PM. Todos foram elaborados por Liben et al. (2002) para avaliar estereótipos de gênero em crianças e pré-escolares nos domínios “ocupações”, “atividades” e “traços e atributos”, tanto no que diz respeito próprio indivíduo (Personal Measure – PM) quanto ao outro (Attitude Measure – AM). Se por um lado esses instrumentos surgiram como uma resposta à variedade de dimensões e métodos utilizados nos estudos da área (Bigler, 1997; Liben et al., 2002), por outro, a pouca utilização de medidas padronizadas pode ter como justificativa a multidimensionalidade do fenômeno, o que dificulta a elaboração de instrumentos que contemplem todas as suas dimensões e que, além disso, sejam aplicáveis às crianças em diferentes etapas de desenvolvimento.

Assim como o uso de instrumentos padronizados, o uso de entrevistas destaca o predomínio de medidas de estereótipos explícitos e recai sobre um problema importante no campo de temas socialmente sensíveis: experiências passadas impactam o desempenho, mesmo que não sejam lembradas ou passíveis de relato (Greenwald & Banaji 1995; Greenwald & Lai, 2020). Nas medidas de estereótipos explícitos as pessoas podem controlar suas respostas em

prol de maior aceitabilidade social, uma vez que fica claro o que está sendo avaliado (Zosuls et al., 2011). Ao mesmo tempo, medidas de estereótipos implícitos permitem a avaliação de uma variedade reduzida de respostas, ficando restritas, principalmente no estudo de crianças pequenas, a estratégias de rastreamento ocular e tempo de reação. A elaboração de estratégias metodológicas que permitam o estudo de estereótipos explícitos e implícitos conjuntamente é necessária uma vez que pode haver discrepâncias não identificadas entre esses estereótipos (Greenwald & Lai, 2020).

Os procedimentos identificados nos estudos ainda se sustentam em uma lógica binária de gênero ao selecionarem itens femininos x masculinos para avaliar os estereótipos. A caracterização dos participantes também corrobora o binarismo de gênero visto que somente três estudos identificaram crianças transgêneres ou em não conformidade de gênero. Esses aspectos não contemplam a diversidade de gênero presentes na sociedade atual (Callahan & Nicholas 2019; Ollis et al., 2021). Portanto, é necessário o refinamento da seleção e caracterização da amostra de participantes, bem como repensar a forma como pesquisas sobre essa temática são conduzidas (Martin & Ruble, 2004; Solbes-Canales et al., 2020; Tobin et al., 2010). Ainda não há respostas sobre como a diversidade de gênero pode ser incluída nas pesquisas da área, entretanto essa inclusão deve ser prioritária (Ollis et al., 2021).

A classificação proposta por Bigler (1997) e Liben et al. (2002) sobre domínio, alvo e tipo de estereótipo de gênero aponta que esses processos são afetados e influenciados de maneiras distintas. Isso significa, por exemplo, que uma mesma pessoa pode ter estereótipos mais rígidos em alguns domínios ou alvos específicos. A categorização clara sobre o que está sendo avaliado precisa ser priorizada e explicitada (Liben et al., 2002; Solbes-Canales et al., 2020). Isso conduziria a psicologia para uma maior compreensão da interação das variáveis envolvidas no desenvolvimento de estereótipos de gênero, como e quais dimensões são impactadas por essas variáveis, como podemos fazer comparações mais precisas entre os

resultados e que conclusões são passíveis de serem elaboradas (McGuire et al., 2022; Miller et al., 2023; Ozogul et al., 2017; Solbes-Canales et al., 2020).

Os domínios que se destacaram indicam tendências de investigação na área. Por exemplo, o interesse maior pelo domínio “papéis e julgamentos sociais” destaca a tentativa de compreender quais os impactos dos estereótipos sobre o desenvolvimento do preconceito de gênero (Martin et al., 2010; Miller et al., 2023). Embora estudos sobre estereótipos de gênero em crianças pequenas mostrem que estas atribuem maior poder aos homens e desamparo às mulheres (Ruble et al. 2006), apenas alguns examinaram diretamente as percepções de desigualdade e discriminação de gênero em crianças (Martin & Ruble, 2010; Zosuls et al., 2011). Os domínios “STEM” e “ocupações” também foram identificados em alta frequência, corroborando a literatura que afirma ser esse um campo de interesse crescente na investigação dos estereótipos de gênero relacionados ao desempenho nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática e para a escolha ocupacional das crianças (Leaper & Brown, 2014; Leaper & Brown, 2017; Lauer et al., 2015; Bonus et al., 2022). Mesmo com os avanços referentes à maior igualdade de gênero na sociedade, a disparidade em termos de salários e profissão ainda é grande, principalmente nas áreas STEM (Solbes-Canales et al., 2020; UNESCO, 2023).

Além da necessidade de definir claramente as dimensões investigadas, é preciso analisar itens específicos como, por exemplo, uma profissão que pode ser mais estereotipada do que outra dentro do domínio “ocupações” ou um brinquedo ter um estereótipo feminino mais rígido do que outro (comparando uma boneca com uma panelinha; Bigler, 1997; Martin et al., 2010; McGuire et al., 2022; Miller et al., 2023). Ainda que a presente revisão tenha identificado as dimensões mais amplas, as especificidades dos itens não foram alvo de análise. Não há nenhuma proposta nesse sentido, o que abre caminhos para uma nova gama de pesquisas que investiguem os estereótipos vinculados a itens específicos sob a perspectiva das crianças.

O estudo dos estereótipos de gênero implica em uma abordagem que integre e considere sua multidimensionalidade (Martin et al., 2002; Zosuls et al., 2011) e a psicologia parece caminhar nessa direção, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios metodológicos decorrentes dessa complexidade. Apesar das contribuições dessa revisão, a quantidade de publicações incluídas dificultou a análise dos resultados, a possível discrepância conceitual e o risco de viés desses estudos, assim como propõe o protocolo PRISMA (Page et al., 2021). Pesquisas futuras podem restringir mais a data de publicação ou os critérios de inclusão a fim de diminuir o número de estudos analisados e, conseqüentemente, permitir uma análise mais minuciosa dos resultados e vieses desses estudos.

Ainda que avanços tenham sido notados nos estudos em termos de inclusão de variáveis, desenvolvimento de estratégias metodológicas, visão desenvolvimentista e domínios de estudo importantes para equidade laboral e econômica, um grande percurso ainda está em aberto. Num cenário em que práticas sexistas e preconceituosas impactam diversos âmbitos da vida de um indivíduo, principalmente das mulheres, investigar estratégias de intervenção que possam promover a flexibilização de estereótipos de gênero em crianças, bem como estratégias de disseminação de informação e treinamentos para pais e professores a fim de promover equidade de gênero é fundamental (Begum et al., 2018; Carrascosa et al., 2019; Hentschel et al., 2019; Kneeskern & Reeder, 2022; Martinot & Désert, 2007; Ollis et al., 2021).

A revisão sistemática realizada permitiu a descrição e categorização dos métodos utilizados pela psicologia na investigação de estereótipos de gênero em crianças. Os resultados apontam a amplitude dessa área de pesquisa e o aumento do interesse por essa temática, apesar dos desafios encontrados no estudo de um fenômeno tão complexo. A diversidade de estratégias utilizadas nos estudos se mostrou coerente com a multideterminação do fenômeno e com a amplitude de áreas da vida que são impactadas por crenças e ações relacionadas ao gênero e a classificação utilizada para identificar domínio, alvo e tipo de estereótipos de gênero

mostrou-se útil na descrição da variabilidade de respostas e ações que uma criança pode ter com base nos estereótipos aprendidos. Ao mesmo tempo, essa descrição pode não ser suficiente em função das particularidades descritas dentro da própria dimensão analisada. Apontamos ainda a importância da ciência psicológica ampliar o estudo de práticas interventivas com vistas a reduzir as desigualdades de gênero pela transformação de ambientes de convivência e aprendizagem infantis.

## REFERÊNCIAS

- Begum, L., Grossman, P. J., & Islam, A. (2018). Gender bias in parental attitude: An experimental approach. *Demography*, 55(5), 1641-1662. <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0699-y>
- Bem, L. S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88, 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bigler, R. S. (1997). Conceptual and methodological issues in the measurement of children's sex typing. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00100.x>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current directions in psychological science*, 16(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Bonus, J. A., Lynch, T., Nathanson, A., & Watts, J. (2022). Counter-stereotypical, yet counterproductive? How families at a science museum respond to narratives that defy gender stereotypes. *Media Psychology*, 25(3), 469-498. <https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1971093>
- Braun, S. S., & Davidson, A. J. (2017). Gender (non) conformity in middle childhood: A mixed methods approach to understanding gender-typed behavior, friendship, and peer preference. *Sex Roles*, 77(1), 16-29. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0693-z>
- Brown, C. S., & Stone, E. A. (2016). Gender stereotypes and discrimination: How sexism impacts development. *Advances in child development and behavior*, 50, 105-133. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.11.001>
- Buckley, C., Farrell, L., & Tyndall, I. (2021). Brief stories of successful female role models in science help counter gender stereotypes regarding intellectual ability among young girls: A pilot study. *Early Education and Development*, 33(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1928444>
- Callahan, S., & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calvert, S. L., Kotler, J. A., Zehnder, S. M., & Shockey, E. M. (2003). Gender stereotyping in children's reports about educational and informational television programs. *Media Psychology*, 5(2), 139-162. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0502\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0502_2)
- Campbell, A., Shirley, L., & Candy, J. (2004). A longitudinal study of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00316.x>

- Carrascosa, L., Cava, M., Buelga, S., & de Jesus, S.N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31, 121–127. doi: 10.7334/psicothema2018.245
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are we still a sexist society? Primary socialisation and adherence to gender roles in childhood. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3408. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Coyle, E. F., & Liben, L. S. (2016). Affecting girls' activity and job interests through play: The moderating roles of personal gender salience and game characteristics. *Child development*, 87(2), 414-428. <https://doi.org/10.1111/cdev.12463>
- Del Río, M. F., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M. I., & Meltzoff, A. N. (2019). Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental Psychology*, 55(4), 687. <https://doi.org/10.1037/dev0000658>
- Diaz, V., Runyon, K., & Kroehler, C. J. (2020). Are scientists smart? Kindergarteners' gendered understanding and use of descriptors about science and intelligence. *Science Communication*, 42(4), 538-554. <https://doi.org/10.1177/1075547020943208>
- Dinella, L. M., Levinson, J. A., & Srouji, M. A. (2023). Can Princesses Be Powerful? A Quasi-Experimental Study Examining Children's Perceptions of Princesses and the Self. *The Journal of Genetic Psychology*, 184(1), 70-91. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2124904>
- Downey, D. B., & Vogt Yuan, A. S. (2005). Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations. *Sociological quarterly*, 46(2), 299-321. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2005.00014.x>
- Farr, R. H., Bruun, S. T., Doss, K. M., & Patterson, C. J. (2018). Children's gender-typed behavior from early to middle childhood in adoptive families with lesbian, gay, and heterosexual parents. *Sex Roles*, 78, 528-541. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0812-5>
- Frawley, T. J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: How children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303. <https://doi.org/10.1080/02568540809594628>
- Galdi, S., Mirisola, A., & Tomasetto, C. (2017). On the relations between parents' and children's implicit and explicit academic gender stereotypes. *Psicologia sociale*, 12(2), 215-238. DOI: 10.1482/87248
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles: A Journal of Research*, 67(7-8), 435–451. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0176-9>
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>

- Greenwald, A. G., & Lai, C. K. (2020). Implicit social cognition. *Annual Review of Psychology*, 71, 419–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050837>
- Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82, 558-569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>
- Hammond, M. D., & Cimpian, A. (2020). “Wonderful but weak”: Children’s ambivalent attitudes toward women. *Sex Roles*, 84, 76-90. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01150-0>
- Hammond, M. D., Milojev, P., Huang, Y., & Sibley, C. G. (2018). Benevolent sexism and hostile sexism across the ages. *Social Psychological and Personality Science*, 9(7), 863–874. <https://doi.org/10.1177/1948550617727588>
- Henderson, B. A., & Berenbaum, S. A. (1997). Sex-typed play in opposite-sex twins. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 31(2), 115-123. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2302\(199709\)31:2<115::AID-DEV4>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199709)31:2<115::AID-DEV4>3.0.CO;2-N)
- Hentschel T., Heilman M. E. & Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men’s and Women’s Characterizations of Others and Themselves. *Front. Psychol.* 10 (11). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00011
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). ‘Troublesome boys’ and ‘compliant girls’: Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children’s gender stereotypes. *Current psychology*, 41(3), 1472-1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>
- Lauer, J. E., Udelson, H. B., Jeon, S. O., & Lourenco, S. F. (2015). An early sex difference in the relation between mental rotation and object preference. *Frontiers in psychology*, 6, 558. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00558>
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du “schéma de genre”: une asymétrie entre filles et garçons?. *Enfance*, 58(3), 251-265. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0251>
- Leaper, C. & Brown, C. S. (2014). Sexism in schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 47. The role of gender in educational contexts and outcomes (pp. 189–223). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Leaper, C. & Brown, C. S. (2017). Sexism in Childhood and Adolescence: Recent Trends and Advances in Research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10-15. [doi.org/10.1111/cdep.12247](https://doi.org/10.1111/cdep.12247)
- Leaper, C. (2011). Research in developmental psychology on gender and relationships: Reflections on the past and looking into the future. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 347–356. DOI:10.1111/j.2044-835X.2011.02035.x

- Lee, J., Lee, H. J., Song, J., & Bong, M. (2021). Enhancing children's math motivation with a joint intervention on mindset and gender stereotypes. *Learning and Instruction, 73*, 101416. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101416>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., Ruble, D. N., Martin, C. L., & Powlishta, K. K. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the society for research in child development*, i-183. <https://www.jstor.org/stable/3181530>
- Ma, L., & Woolley, J. D. (2013). Young children's sensitivity to speaker gender when learning from others. *Journal of Cognition and Development, 14*(1), 100-119. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.638687>
- Martin, C. L. & Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 67–70. doi:10.1111/j.0963- 7214.2004.00276.x
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual review of psychology, 61*, 353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships, 16*(6), 751-771. <https://doi.org/10.1177/02654075991660>
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L., Leonard, S., & Dinella, L. M. (2011). Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. *Sex Roles, 65*, 421–434
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>
- Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability: When boys do not surpass girls. *Social psychology of education, 10*, 455-471. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9028-9>
- Master, A., Tang, D., Forsythe, D., Alexander, T. M., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2023). Gender equity and motivational readiness for computational thinking in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 242-254. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.004>
- McGuire, L., Hoffman, A.J., Mulvey, K.L. et al. (2022). Gender Stereotypes and Peer Selection in STEM Domains Among Children and Adolescents. *Sex Roles 87*, 455–470. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01327-9>
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child development, 70*(4), 990-1004. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00072>
- Meyer, M., & Gelman, S. A. (2016). Gender essentialism in children and parents: Implications for the development of gender stereotyping and gender-typed preferences. *Sex Roles, 75*, 409–421. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0646-6>

- Midgette, A. J. (2020). Chinese and South Korean children's moral reasoning regarding the fairness of a gendered household labor distribution. *Developmental Psychology*, 56(1), 91–102. <https://doi.org/10.1037/dev0000854>
- Miller, C. F., Wheeler, L. A., & Woods, B. (2023). A multidimensional examination of children's endorsement of gender stereotypes. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12725>
- Moxon, P. D., Keenan, M., & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43(3), 381.
- Myers, K. R., Tham, W. Y., Yin, Y. et al. (2020). Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists. *Nat Hum Behav* 4, 880–883. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y>
- Nabbijohn, A. N., MacMullin, L. N., Kwan, K. M. W., Santarossa, A., Peragine, D. E., Wong, W. I., & VanderLaan, D. P. (2020). Children's bias in appraisals of gender-variant peers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 196, 104865. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104865>
- Neuburger, S., Jansen, P., Heil, M., & Quaiser-Pohl, C. (2012). A threat in the classroom: Gender stereotype activation and mental-rotation performance in elementary-school children. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(2), 61–69. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000097>
- Neuburger, S., Ruthsatz, V., Jansen, P., & Quaiser-Pohl, C. (2015). Can girls think spatially? Influence of implicit gender stereotype activation and rotational axis on fourth graders' mental-rotation performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.003>
- Ollis, D., Iannucci, C., Keddie, A., Holland, E., Delaney, M., & Kearney, S. (2021). 'Bulldozers aren't just for boys': respectful relationships education challenges gender bias in early primary students. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60(4), 229-242. <https://doi.org/10.1080/14635240.2021.1875020>
- Olson, K. R., & Enright, E. A. (2018). Do transgender children (gender) stereotype less than their peers and siblings?. *Developmental science*, 21(4), e12606. <https://doi.org/10.1111/desc.12606>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan - a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews* 5, 2-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Ozogul, G., Miller, C. F., & Reisslein, M. (2017). Latinx and Caucasian elementary school children's knowledge of and interest in engineering activities. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 7(2), 1–12. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1122>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of clinical epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

- Pauletti, R. E., Menon, M., Cooper, P. J., Aults, C. D., & Perry, D. G. (2017). Psychological androgyny and children's mental health: A new look with new measures. *Sex Roles, 76*, 705-718. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0627-9>
- Peragine, D. E., Gill, B., Troisi, V. V., MacMullin, L. N., & VanderLaan, D. P. (2021). Children's intergroup gender bias and self-perceived same-and other-gender similarity. *British Journal of Developmental Psychology, 39*(1), 125-132. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12351>
- Rhodes, M., & Brickman, D. (2008). Preschoolers' responses to social comparisons involving relative failure. *Psychological Science, 19*(10), 968-972. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02184.x>
- Riccaboni M, Verginer L (2022) The impact of the COVID-19 pandemic on scientific research in the life sciences. *PLoS ONE 17*(2): e0263001. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263001>
- Riggs, A. E., Kinard, D., & Long, M. (2023). Children's Evaluations of Gender Non-Conforming Peers. *Sex Roles, 88*(1-2), 17-34. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01350-44>
- Robertson, K., & Murachver, T. (2003). Children's speech accommodation to gendered language styles. *Journal of Language and Social Psychology, 22*(3), 321-333. <https://doi.org/10.1177/0261927X0325>
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In (N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, social, emotional, and personality development* (6th edn.) (pp. 858–932). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0314>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Coco, R. F. M., & Perciavalle, V. (2018). Flexibility of gender stereotypes: Italian study on comparative gender-consistent and gender-inconsistent information. *Educational Psychology, 24*(2), 93-98. <https://doi.org/10.5093/psed2018a14>
- Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie girls and manly men: children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *Journal of Leisure Research, 38*(4), 536-557. <https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950091>
- Schroeder, K. M., & Liben, L. S. (2021). Felt pressure to conform to cultural gender roles: Correlates and consequences. *Sex Roles, 84*, 125–138 <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01155-9>
- Serbin, L. A., Powlisha, K. K., Gulko, J., Martin, C. L., & Lockheed, M. E. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the society for research in child development, i-95*. <https://doi.org/10.2307/1166118>
- Shu, Y., Hu, Q., Xu, F., & Bian, L. (2022). Gender stereotypes are racialized: A cross-cultural investigation of gender stereotypes about intellectual talents. *Developmental Psychology, 58*(7), 1345–1359. <https://doi.org/10.1037/dev0001356>
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental review, 13*(2), 147-183. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1007>

- Skočajić, M. M., Radosavljević, J. G., Okičić, M. G., Janković, I. O., & Žeželj, I. L. (2020). Boys just don't! Gender stereotyping and sanctioning of counter-stereotypical behavior in preschoolers. *Sex Roles*, 82, 163-172. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34(3), 455-463. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.00>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Frontiers in psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Solmon, M. A. (2014). Physical education, sports, and gender in schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 47. The role of gender in educational contexts and outcomes (pp. 117–150). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.006>
- Spinner, L., Cameron, L., & Calogero, R. (2018). Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter) stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex roles*, 79(5), 314-328. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0883-3>
- Spinner, L., Cameron, L., & Ferguson, H. J. (2020). Children's and parents' looking preferences to gender-typed objects: Evidence from eye tracking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104892. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104892>
- Steele, J. (2003). Children's Gender Stereotypes About Math: The Role of Stereotype Stratification. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(12), 2587–2606. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02782.x>
- Stroebe, W., Insko, C.A. (1989). Stereotype, Prejudice, and Discrimination: Changing Conceptions in Theory and Research. In: Bar-Tal, D., Graumann, C.F., Kruglanski, A.W., Stroebe, W. (eds) *Stereotyping and Prejudice*. Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8_1)
- Sumontha, J., Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2017). Children's gender development: Associations with parental sexual orientation, division of labor, and gender ideology. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(4), 438–450. <https://doi.org/10.1037/sgd0000242>
- Taylor, M. G. (2013). Gender influences on children's selective trust of adult testimony. *Journal of experimental child psychology*, 115(4), 672-690. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.04.003>
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601–622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- UNESCO. (2023). What You Need to Know about How UNESCO Advances Education and Gender Equality. May. Available online: <https://www.unesco.org/en/gender-equality/education/need-know> (accessed on 12 January 2024).

UNDP-United Nations Development Programme, New York. (s.d.). Breaking down gender biases—shifting social norms towards gender equality. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/gsni202302pdf\\_0.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/gsni202302pdf_0.pdf)

Vuletich, H. A., Kurtz-Costes, B., Cooley, E., & Payne, B. K. (2020). Math and language gender stereotypes: Age and gender differences in implicit biases and explicit beliefs. *PLoS One*, 15(9), e0238230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238230>

Wille, E., Gaspard, H., Trautwein, U., Oschatz, K., Scheiter, K., & Nagengast, B. (2018). Gender stereotypes in a children's television program: Effects on girls' and boys' stereotype endorsement, math performance, motivational dispositions, and attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 2435. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02435>

Wolter, I. B., & Hannover, B. (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681–703. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1175343>

World Economic Forum. World Economic Forum Global Gender Gap Report 2021; World Economic Forum: Geneva, Switzerland, 2021.

Zosuls, K.M., Miller, C. F., Ruble, D. N., Martin, C. L., Fabes, R.A. (2011). Gender Development Research in Sex Roles: Historical Trends and Future Directions. *Sex Roles*, 64(11-12), 826-842. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>.

**ESTUDO 3 - FLEXIBILIDADE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM CRIANÇAS  
PRÉ-ESCOLARES SOB A ÓTICA DA TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS**

## RESUMO

A Teoria das Molduras Relacionais e o arcabouço Hiper Dimensional Multinível parecem ferramentas promissoras para os estudos sobre gênero, visto a natureza multideterminada do tema. A presente pesquisa se baseou no estudo de Mizael et al. (2016) e teve como objetivo verificar se a partir de um treino de múltiplos exemplares, crianças pré-escolares derivariam relações entre personagens estereotipados por gênero e brinquedos contra estereotipados. O treino e teste de relações foi apresentado por meio de um livro infantil, desenvolvido especificamente para este estudo, e que continha duas tarefas para verificar a aprendizagem dos participantes. O *Promoting the Emergence of Advanced Knowledge*, caderno de transformação para o subteste de relações dêiticas foi utilizado na avaliação pré-teste. Os estereótipos de gênero foram mensurados pelo *Preschool Occupations, Activity and Traits – Attitude Measure* e *Personal Measure* (POAT-AM e PM), nas avaliações pré e pós-treino. Dos sete participantes, seis derivaram novas relações, entretanto, contradizendo o desempenho observado nas tarefas de avaliação de aprendizagem. Em contraposição, o POAT-AM pós-treino aponta flexibilização dos estereótipos de gênero, principalmente no grupo masculino. Os resultados sugerem que a maneira como indivíduos estabelecem relações com base no gênero depende do nível do responder relacional e de como estes são impactados pela coerência, complexidade, derivação e flexibilidade das relações treinadas. Esse entrelaçamento de propriedades impacta as funções de orientação e evocação dos estímulos envolvidos no treino e nas relações estabelecidas pré-experimentalmente. Estudos futuros devem se debruçar na compreensão das maneiras pelas quais essas variáveis interagem na determinação e controle do comportamento humano.

**Palavras-chave:** estereótipos de gênero, responder relacional, RFT, HDML, crianças pré-escolares

## 1 INTRODUÇÃO

A Teoria das molduras relacionais (RFT) se configura como um modelo analítico comportamental para a compreensão da cognição e da linguagem e descreve como nos tornamos capazes de relacionar estímulos das mais diversas maneiras com base em propriedades físicas (por exemplo, afirmar que um prédio é maior que uma casa) ou arbitrárias (por exemplo, afirmar que o número 10 é maior que o número 1). Quando a resposta à relação entre os estímulos ocorre sob controle de propriedades arbitrárias, temos a unidade de análise básica da RFT: o responder relacional arbitrariamente aplicável (RRAA). O RRAA é um operante generalizado que está no cerne da habilidade humana de responder a um evento a partir da função que ele adquiriu via classe relacional ao qual pertence (Barnes-Holmes et al., 2004; Hayes et al., 2001, Perez et al., 2013; Törneke, 2010).

A constituição das classes relacionais arbitrárias por meio do RRAA ocorre devido a uma extensa história de treino de múltiplos exemplares (TME), no qual o ensino direto de algumas relações pode dar origem à derivação de relações de implicação mútua (por exemplo, se 10 é maior que 1, logo 1 é menor que 10) e combinatória (por exemplo, se 10 é maior que 1 e 15 é maior que 10, logo 15 é maior que 1). Quando essas duas propriedades são observadas nas classes relacionais, os estímulos passam a constituir classes ou, para a RFT, molduras de coordenação, oposição, distinção, comparação, hierarquia, espacial, temporal, causal ou dêitica (Barnes-Holmes et al., 2004; Hayes et al., 2001, Perez et al., 2013; Törneke, 2010). A partir das molduras relacionais, os estímulos podem ter suas funções transformadas e passam a controlar o comportamento de maneira específica, de acordo com características do contexto (Dougher, et al., 2007; Hayes et al., 2001, Perez et al., 2013; Törneke, 2010).

Em um importante estudo sobre transformação de função, Dougher et al. (2007, estudo 1) ensinaram oito participantes a relacionar figuras abstratas (A, B e C) e figuras com a mesma forma, mas de tamanhos diferentes. Os participantes deveriam selecionar a figura menor na presença de A, a figura média na presença de B e a figura maior na presença de C. Na segunda fase do experimento, as figuras abstratas A, B ou C foram apresentadas e os participantes deveriam pressionar a barra de espaço do teclado com uma taxa de resposta específica e constante. A última etapa consistiu em um condicionamento respondente entre um pequeno choque (estímulo incondicionado) e o estímulo B (estímulo neutro). A mudança de condutância da pele (resposta condicionada), foi medida por uma série de eletrodos conectados aos participantes. Apesar das particularidades entre os participantes, todos aqueles que compunham o grupo experimental aprenderam a relação  $A < B < C$  e as respostas de pressão à barra de espaço

e de condutância da pele passaram a obedecer a esse padrão  $A < B < C$ . Para os participantes do grupo controle, essa tendência não foi observada.

Os resultados desse estudo apontaram que o ensino relacional com base em propriedades arbitrárias produziu a transformação da função (discriminativa para a resposta de pressão à barra de espaço e eliciadora para a resposta de condutância da pele) dos estímulos A e C de forma coerente à maneira como foram relacionados ao estímulo B (Dougher et al., 2007). Outros estudos, com base tanto na RFT quanto no paradigma de equivalência de estímulos, apresentam resultados nessa mesma direção (Amd et al., 2013; de Almeida & de Rose, 2015; de Rose et al., 1988; Hayes et al., 1991; Perez et al., 2021; Roche & Barnes, 1996; Roche et al., 2000).

Ainda que esses achados sejam importantes na compreensão do fenômeno da transformação ou, de acordo com equivalência de estímulos, transferência da função, resultados similares não foram encontrados em estudos cujos estímulos possuíam significado prévio para os participantes e estavam envolvidos na categorização social, habilidade de fazer inferências a respeito de uma pessoa ou grupo de indivíduos (Farrel et al., 2023). Estes estudos investigaram a habilidade de relacionar, por exemplo, estímulos protestantes e católicos entre si (McGlinchey & Keenan, 1997; Watt et al., 1991); profissões tradicionalmente masculinas e nome femininos (Moxon et al., 1993); situações ameaçadoras com adjetivos de estados emocionais agradáveis (Leslie et al., 1993); símbolos positivos a rostos de homens negros (de Carvalho & de Rose, 2014); o próprio time de futebol com a palavra ruim (Haydu et al., 2015) e estímulos americanos e terroristas (Dixon et al., 2006). Em todos esses estudos, a história pré-experimental dos participantes aparentemente impediu a derivação de relações não treinadas diretamente.

Na contramão desses dados, Mizael et al. (2016) realizaram um estudo para investigar se vieses de raça apresentados por crianças poderiam ser alterados. O estudo foi realizado com 13 crianças com idade entre oito e 10 anos que apresentaram vieses negativos relacionados a fotos de pessoas negras em uma triagem pré-treino. Os participantes foram treinados a relacionar um símbolo positivo (estímulos A) a um símbolo abstrato (estímulos B) e depois o símbolo abstrato a fotos de pessoas negras (estímulos C). Durante o treino dessas relações, os pesquisadores inseriram procedimentos facilitadores para a formação de classes, tais como testes de simetria, treino de relações mistas e revisão de linha de base. Nos testes de formação de classe, todas as crianças relacionaram fotos de pessoas negras a símbolos positivos (relação AC) e vice-versa (relação CA). Após a constatação da aprendizagem, os participantes responderam novamente ao instrumento utilizado no pré-treino e adicionalmente foram

submetidos ao IRAP (*Implicit Relational Assessment Procedure*), procedimento no qual dois padrões de resposta relacional são avaliados (um oposto ao outro) pela latência dessas respostas. A diferença entre as latências entre os dois tipos de padrões de resposta aponta para a força da relação estabelecida entre os estímulos. Os resultados demonstraram diminuição de vieses negativos relacionados a fotos de pessoas negras, o que indica que para os participantes do estudo houve a transformação de função dos estímulos.

Freitas (2019) conduziu um estudo com o mesmo delineamento proposto por Mizael et al. (2016), cujo objetivo era avaliar os efeitos da derivação de novas relações sobre o comportamento de responsabilizar as vítimas pelo estupro ocorrido. Para isso, foram ensinadas relações condicionais entre as palavras “responsável” e “vítima” (estímulos A) e palavras sem sentido (estímulos B) e, depois, ensinadas relações entre palavras sem sentido e nome de mulheres (estímulos C) vítimas de estupro. Dos dez participantes, oito conseguiram derivar a relação entre a palavra “vítima” e “nomes de mulheres”, indicando a aprendizagem de uma nova relação que contradizia a relação pré-experimental. Sete desses participantes apresentaram também a redução do comportamento de culpabilizar as mulheres pelo estupro, entretanto, esse resultado foi observado somente nos instrumentos de autorrelato e não no IRAP.

Picoli (2023) também conduziu uma replicação de Mizael et al., (2016), com adultos. Os estímulos utilizados para treinar as relações AB e BC foram palavras estereotipicamente relacionadas ao gênero masculino (constante e forte) ou feminino (emocional e sensual - estímulos A), figuras abstratas (estímulos B), nomes femininos e masculinos (estímulos C). No teste de formação de classes, nove participantes do grupo controle demonstraram a derivação das relações entre as palavras estereotipicamente relacionadas ao masculino e nomes femininos. Além disso, medidas pós teste e de *follow up* demonstraram a diminuição significativa do viés de gênero tanto no teste AC3 (palavras estereotipicamente masculinas ou femininas – nomes masculinos) quanto no Inventário de Sexismo Ambivalente (Formiga, 2011). A mesma tendência não ocorreu no grupo controle.

Ambas as autoras (Freitas, 2019; Picoli, 2023) afirmam que a emergência das classes de estímulos decorrentes do treino realizado se deve aos procedimentos facilitadores propostos e utilizados no estudo original. Ainda que esses resultados sejam promissores para o estudo e mudança de atitudes, os resultados foram menos consistentes do que os encontrados por Mizael et al. (2016). Uma das hipóteses levantadas nas pesquisas foi a diferença de idade dos participantes, visto que Mizael et al. (2016) conduziu o estudo com crianças e Freitas (2019) e Picoli (2023) conduziram o estudo com adultos. Segundo as autoras, devido à história de

reforçamento mais longa, as relações pré-experimentais seriam mais consistentes e poderiam dificultar a derivação de novas relações, bem como a transformação da função dos estímulos utilizados no estudo (Freitas, 2019; Picoli, 2023).

Estudos em psicologia do desenvolvimento sobre estereótipos de gênero apontam que a flexibilidade de estereótipos não é constante ao longo da infância. Nesse sentido, crianças mais novas, entre 3 e 5 anos, apresentariam estereótipos mais rígidos e menor potencial de flexibilização do que crianças um pouco mais velhas (Liben et al., 2002; Miller et al., 2023; Riggs et al., 2023). Ainda assim, essa maior flexibilidade só ocorre caso o ambiente de aprendizagem tenha maior equidade de gênero (Solbes-Canales et al., 2020). Nesse sentido, pelo menos no que se refere aos estereótipos de gênero, foco dos estudos de Freitas (2019) e Picoli (2023), o momento do desenvolvimento parece ser uma variável importante na compreensão das variáveis envolvidas na derivação de relações conflitantes com a aprendizagem social. Portanto, a literatura até o momento mostra que: 1) há uma aparente divergência entre os estudos da análise do comportamento interessados em fenômenos envolvidos na categorização social (Freitas, 2019; McGlinchey & Keenan, 1997; Mizael et al., 2016; Moxon et al., 1993; Picoli, 2023; Watt et al., 1991); e 2) há uma menor flexibilidade de estereótipos de gênero em crianças pequenas, demonstrada em estudos da psicologia do desenvolvimento (Liben et al., 2002; Miller et al., 2023; Riggs et al., 2023).

O arcabouço HDML (Hiper Dimensional Multinível, Barnes-Holmes et al., 2020) permite uma análise mais detalhada de como os processos simbólicos se constituem em diferentes níveis de organização do RRAA e de como esse sistema impacta nossa resposta aos eventos do mundo, inclusive do mundo social. Portanto, parece ser um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento dos fenômenos envolvidos na categorização social baseada em gênero e de como estes podem ser alterados. O HDML especifica que o RRAA ocorreria em níveis de organização das relações entre os estímulos progressivamente mais complexos (Barnes-Holmes et al., 2020). O primeiro nível refere-se a relações bidirecionais estabelecidas entre dois estímulos, constituindo uma relação de implicação mútua (e.g., se menina está relacionada frágil, logo frágil está relacionado a menina). Estas por sua vez, ao serem relacionadas, constituem o segundo nível, no qual estabelecem-se as relações de implicação combinatória ou as molduras propriamente ditas (e.g., se menina está relacionada a frágil e frágil está relacionado a delicadeza, logo delicadeza está relacionado a menina). A combinação de diversos padrões de molduras compõe uma rede relacional, o terceiro nível (e.g., se menina está relacionado a frágil, frágil está relacionado a delicadeza e delicadeza é diferente de

brutalidade, logo brutalidade é diferente de menina e de frágil). Este último é particularmente importante na compreensão do comportamento governado por regras. O quarto nível, em sua forma mais simples, ocorre quando duas relações de implicação mútua separadas são relacionadas entre si, repertório importante para o raciocínio analógico (e.g., se menina é igual a frágil e menino é igual a forte, logo menina está para frágil assim como menino está para forte). O último nível, envolve relacionar redes relacionais distintas e complexas (e.g., relacionar gênero e raça).

Cada um desses níveis é impactado por quatro dimensões que definem o quanto as relações são compatíveis entre si (coerência), quantos estímulos ou quão densa (forte) são as relações envolvidas no RRAA (complexidade), o quão bem estabelecida é uma relação (derivação) e o quanto essa relação pode ser alterada ou ampliada (flexibilidade). Essas dimensões são interrelacionadas, assim, quanto maior a coerência e menor a derivação, menor é a flexibilidade, por exemplo (Barnes-Holmes et al., 2020). Além da dialética entre os níveis de RRAA e as dimensões, o modelo HDML foca também na transformação de função dos estímulos ao estabelecer que a maneira como respondemos aos eventos do mundo depende de como os relacionamos (R), de como estes orientam (O) ao que devemos atentar e de quais funções (aversiva, apetitiva ou neutra) eles evocam (E), considerando as variáveis motivacionais (M) presentes no momento de ocorrência do comportamento. Esses elementos compõem o ROE-M, uma unidade de análise que permite a compreensão das ações humanas que ocorrem em função da linguagem (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021; Barnes-Holmes & Harte, 2022).

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho foi avaliar se, a partir do treino de relações entre personagens estereotipados por gênero (estímulos A) e personagens não estereotipados por gênero (estímulos B) e destes com brinquedos contra estereotipados (estímulos C), crianças pré-escolares apresentariam a derivação da relação AC. Os objetivos específicos foram: (1) avaliar o impacto da derivação de relações AC sobre a transformação de função dos brinquedos; (2) avaliar se a derivação de relações AC promoveria a flexibilização dos estereótipos de gênero e (3) compreender como o HDML pode auxiliar na análise dos resultados. Para atender a estes objetivos, foram propostos alguns ajustes no procedimento geral utilizado por Mizael et al. (2016), a saber: ao invés de estímulos relacionados a viés racial, os estímulos utilizados eram relacionados aos estereótipos de gênero e adequados à idade das crianças; as tarefas de treino de relações AB e BC e os testes de relações AC foi apresentado por meio de um livro infantil criado especificamente para este estudo; o instrumento de avaliação

pré e pós treino era uma escala de avaliação de estereótipos de gênero em crianças; foi acrescentado uma medida de molduras dêiticas na avaliação pré treino. As adaptações realizadas neste estudo estão descritas detalhadamente no método.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaram da pesquisa sete crianças entre 4 e 6 anos de idade, de ambos os sexos, todos matriculados na pré-escola em sistemas de educação públicos e privados. A Tabela 1 apresenta caracterização geral dos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), número de aprovação CAAE: 5459021.7.0000.5149. O consentimento dos pais foi coletado via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), assim como o consentimento das crianças via Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), adaptado à faixa etária.

**Tabela 1**

*Caracterização geral dos participantes*

Participante	Idade	Tipo de escola	Ano escolar	Sexo
P1	5	Pública	1º período	Masculino
P2	4	Pública	1º período	Masculino
P3	4	Particular	1º período	Feminino
P4	4	Pública	1º período	Masculino
P5	4	Pública	1º período	Masculino
P6	5	Particular	2º período	Feminino
P7	6	Particular	2º período	Feminino

### 2.2 Ambiente experimental e equipamentos











A coleta de dados ocorreu na casa das crianças, especificamente em seus quartos, de forma individual e na presença somente da experimentadora. Crianças e experimentadora sentaram-se frente a frente no chão do quarto e os celulares (*Smartphone Moto G22* e *Iphone 13*) usados na videogravação foram posicionados ao lado das crianças de forma a registrar as respostas apontadas por elas durante o procedimento. Dois tablets (*Tablet Galaxy Tab S6 Lite* e *iPad Pro 11*) foram utilizados para a apresentação das tarefas de treino e teste de relações condicionais. O desempenho também foi registrado em folhas de resposta específicas para cada etapa do procedimento.

### 2.3 Estímulos

Os estímulos foram divididos em conjunto A - dois personagens com gênero especificado (um menino e uma menina); conjunto B - dois personagens criados especificamente para este estudo sem identificação de gênero; e conjunto C – seis brinquedos estereotipados por gênero. A Tabela 2 apresenta os estímulos que foram utilizados.

**Tabela 2**

*Estímulos utilizados nas etapas de treino e teste de relações condicionais*

Conjunto	Definição	Estímulos		
Conjunto A	Personagens da história representados pelas figuras estereotipadas de uma menina e um menino.	A1		A2
				
		ANA		JOÃO
Conjunto B	Personagens da história representados pelas figuras não estereotipadas por gênero.	B1 ou B2*		B2 ou B1*
				
		PEK		ZIL
Conjunto C	Brinquedos estereotipados por gênero – Seis brinquedos, três femininos (carrinho de bebê, boneca e varinha mágica) e três masculinos (carrinho, espada e robô).	C1	C2	C3
				
		C4	C5	C6
				



*Nota. Os estímulos do conjunto B são definidos como B1 ou B2 a partir da primeira resposta que a criança emite nas tentativas de treino. Por exemplo, se a criança escolhe ZIL na presença de ANA, ZIL é B1.*

**2.3.1 Categorização e seleção de estímulos.** A classificação e seleção dos estímulos sem identificação de gênero (conjunto B) e dos brinquedos estereotipados por gênero (conjunto C) seguiu o procedimento utilizado por alguns estudos em psicologia do desenvolvimento (e.g. Bennet et al., 2020; Lamer et al., 2022). Foram criadas três listas de estímulos, sendo palavras sem sentido e personagens (estímulos B) e brinquedos (estímulos C), apresentadas separadamente via *Google Forms* e disponibilizadas em redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) para que adultos voluntários classificassem os estímulos. A classificação foi feita com base em uma escala *Likert* de cinco pontos: muito feminino; feminino; não consigo identificar; masculino e muito masculino. Para a seleção dos estímulos que comporiam as tarefas, foi estabelecido o critério de 75% de concordância para “não consigo identificar” para palavras sem sentido e personagens, e 75% de concordância para “feminino” ou “masculino” para os

brinquedos. A Tabela 3 apresenta as características de cada uma das listas de estímulos avaliados pelos voluntários, bem como os critérios de seleção e a porcentagem de respostas dos estímulos utilizados no procedimento.

**Tabela 3**

*Características das listas de estímulos: descrição dos estímulos, quantidade de estímulos, quantidade de adultos que avaliaram, critério de seleção e o percentual de respostas de acordo com o critério.*

Lista	Descrição	Nº de estímulos	Nº de adultos avaliadores	Critério de seleção	% de respostas para seleção	
Palavras sem sentido	Palavras sem sentido de três letras do tipo consoante-vogal-consoante	11	537	75% de concordância para “não consigo identificar”	ZIL	78,2
					PEK	77,5
Personagens	Figuras selecionadas no software Canva (versão paga) que tinham o mínimo de características generificadas possível	19	358	75% de concordância para “não consigo identificar”		75,6
						75,4
Brinquedos	Imagens de brinquedos tradicionalmente estereotipados por gênero selecionadas no software Canva (versão paga)	19	467	75% de concordância para “feminino” ou “masculino”	Boneca	97,8
					Carrinho de bebê	99
					Varinha mágica	85,4
					Robô	87,2
					Carrinho	92,3
Espada	91,7					

## 2.4 Instrumentos e medidas

**2.4.1 Preschool Occupations, Activity and Traits (Liben et al. 2002).** Este instrumento avalia o nível de estereotipia de gênero em crianças de 3 a 7 anos de idade. A escala é dividida em duas medidas, a *Personal Measure* (PM) e *Attitude Measure* (AM), que avaliam os estereótipos de gênero voltados ao próprio indivíduo e ao outro, respectivamente. Cada subescala é composta por 14 ocupações (O), 14 atividades (A) e 14 traços (T) de personalidade,

sendo seis itens femininos, seis itens masculinos e dois itens neutros quanto ao gênero em cada uma das categorias. Fotos (atividades e ocupações) ou frases (traços de personalidade) de cada um dos aspectos são apresentadas para a criança que deve responder a algumas perguntas. A Tabela 4 descreve os tipos de perguntas e as possibilidades de respostas. O cálculo do escore total na PM é feito pela diferença entre a média da pontuação dos itens do sexo da criança e a média da pontuação dos itens do outro sexo. As pontuações variam de -3 a 3. Pontuações positivas indicam que a criança é pessoalmente mais tipificada por gênero na direção tradicional e pontuações mais próximas de 0 indicam maior equilíbrio entre estereótipos femininos e masculinos aplicados à própria criança (Meyer & Gelman, 2016; Mirtaheri et al., 2023). Na AM, a criança recebe um ponto a cada resposta “meninos e meninas” para os itens estereotipados por gênero e o cálculo do escore total se dá pela soma desses pontos, dividido pelo número de itens estereotipado (36) ao longo dos três domínios do POAT. Os escores variam de 0 a 3 e pontuações mais altas definem atitudes mais igualitárias em relação ao gênero e, portanto, maior flexibilidade (Liben et al., 2002; Mirtaheri et al., 2023).

**Tabela 4**

*Descrição dos tipos de perguntas, possibilidades de respostas e cálculo de escores na PM e AM.*

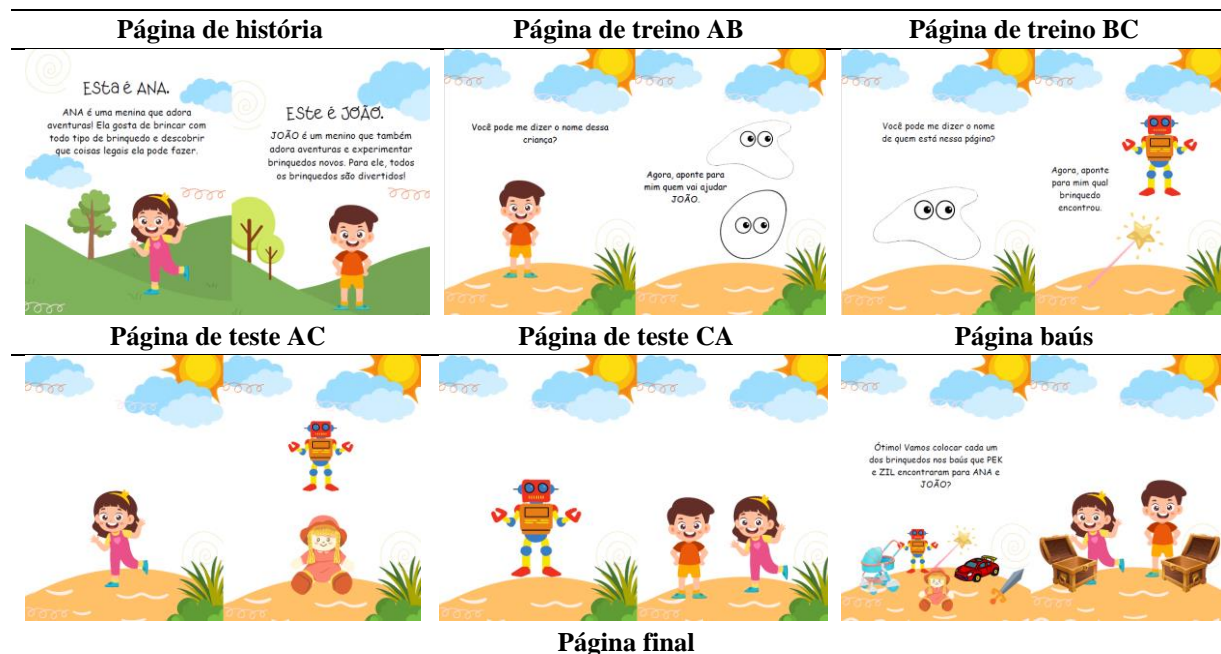
Medida	Tipos de pergunta	Respostas
PM	O: O quanto você gostaria de ser ___?	0 - De jeito nenhum
	A: O quanto você gosta de ___?	1 - Às vezes
	T: O quanto você é ___?	2 - Muito
AM	O: Quem deveria ser ___?	1 - Apenas meninos
	A: Quem deveria fazer ___?	2 - Apenas meninas
	T: Quem deveria ser ___?	3 - Meninos e meninas

**2.4.2 Promoting the Emergence of Advanced Knowledge - Relational Training System (PEAK; Dixon, 2016).** É um instrumento cujo objetivo é avaliar e promover habilidades cognitivas e de linguagem com base nas teorias do comportamento verbal, equivalência de estímulos e RFT. O PEAK é composto por quatro livros, entretanto, para esta pesquisa foi utilizado somente o livro de Transformação (PEAK-T), focando nos itens que avaliam a moldura dêitica, divididos em habilidades expressivas (E) e receptivas (R). As tentativas da subescala expressiva consistem em sentenças com reversões simples ou duplas de perspectiva (eu-você), lugar (aqui-lá) e/ou tempo (antes-depois) a partir do qual a criança deve responder a uma pergunta. Já na subescala receptiva, a apresentação verbal das reversões ocorre pareada a uma resposta motora do experimentador e o participante deve responder a uma pergunta apontando para o estímulo considerado correto. O escore desse livro é dado pelo

número de acertos da criança ao longo das 16 tentativas de cada uma das subescalas. Visto que a literatura postula que as molduras dêiticas são habilidades que se desenvolvem por volta dos 4 anos, neste estudo optamos por estabelecer um critério para encerramento da aplicação do PEAK-T visando diminuir a possibilidade de frustração da criança por não conseguir responder à tarefa corretamente. Assim, as crianças foram apresentadas a no mínimo sete tentativas do instrumento e, a partir daí, após quatro erros consecutivos, a aplicação seria interrompida.

**2.4.3 Livro “A ilha mágica e o tesouro perdido”.** Um livro lúdico foi elaborado especificamente para a presente pesquisa e alternava entre páginas de história e páginas de tarefas cujo objetivo foi o ensino de relações entre estímulos e os testes de relações derivadas. O livro foi apresentado via Tablet para as crianças participantes, era colorido e abordava a história de duas crianças (ANA e JOÃO, conjunto A) e dois moradores de uma ilha (ZIL e PEK, conjunto B) que ajudariam Ana e João a encontrar dois baús de brinquedos (um com brinquedos estereotipicamente definidos como femininos e outro com brinquedos estereotipicamente definidos como masculinos – conjunto C). A Figura 1 apresenta alguns exemplos de páginas que compunham o livro.

**Figura 1**  
*Exemplos de páginas do livro*





## 2.5 Procedimentos

Um estudo piloto foi realizado com uma criança a fim de verificar a viabilidade de aplicação do livro confeccionado para o estudo, a pertinência da quantidade de fases de treino e testes planejados e o tempo estimado para a coleta de dados. Nesta etapa foi identificado que o tamanho do treino e o fato de que as primeiras respostas emitidas pela criança não foram consequenciadas como acerto, produziu respostas de fuga e esquiva na criança que passou a se distrair e responder de forma aleatória às tentativas do procedimento experimental. Em decorrência disso, o procedimento foi reavaliado e simplificado. Assim, além das mudanças feitas previamente, algumas alterações em relação ao estudo conduzido por Mizael et al. (2016) foram implementadas após o estudo piloto, a saber: (1) retirada do pré-treino – pela facilidade da resposta de apontar que deveria ser emitida pela criança; (2) diminuição do número de tentativas em cada bloco e diminuição no número de blocos – visto a maior simplicidade dos estímulos utilizados nesta pesquisa; (3) diminuição da possibilidade de erros ao considerar como correta a primeira resposta emitida pela criança, assim essa resposta definiu qual eram as relações corretas entre os estímulos; e (4) a inserção dos intervalos de brincadeiras entre os blocos de treino com o uso de economia de fichas.

A coleta de dados ocorreu em três sessões, sendo uma para cada fase, com cerca de 40 minutos cada. Na fase de avaliação pré-treino, os participantes realizaram o POAT-PM, POAT-AM e o PEAK-T (relações dêiticas). Em outra sessão, foram conduzidas a fase experimental e a avaliação de aprendizagem por meio do livro “A ilha mágica e o tesouro perdido”. Por fim, na última fase, com intervalo de cerca de quinze dias após o final da fase experimental, as crianças responderam ao POAT-PM e POAT-AM novamente. O procedimento geral está descrito na Tabela 5.

**Tabela 5**  
*Procedimento Geral*

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
1) Avaliação pré-treino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POAT-AM</li> <li>- POAT-PM</li> <li>- PEAK-T - relações dêiticas</li> </ul> <p><b>Treino e teste de relações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Treino AB</li> <li>- Teste de simetria BA</li> <li>- Treino BC</li> <li>- Teste de simetria CB</li> </ul>
2) Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treino misto AB e BC</li> <li>- Revisão de linha de base AB e BC</li> <li>- Teste de formação de classes AC e CA</li> </ul> <p><b>Avaliações de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa de distribuição de brinquedos</li> <li>- Tarefa de descrição de cena</li> </ul>
3) Avaliação pós-treino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POAT-AM</li> <li>- POAT-PM</li> </ul>

### **2.5.1 Fase experimental**

**2.5.1.1 Treino e teste de relações.** Na tela do Tablet apareciam sempre duas páginas do livro, uma ao lado da outra, nas quais um estímulo modelo era apresentado na página à esquerda e dois estímulos comparação na página à direita, simultaneamente. A ordem de apresentação do estímulo modelo, bem como dos estímulos comparação e suas posições variavam aleatoriamente. Os blocos de tentativas que compunham o livro eram divididos em blocos de treino, nos quais as respostas dos participantes eram conseqüenciadas diferencialmente, e blocos de teste, nos quais as respostas das crianças não produziam conseqüenciação. Durante os treinos de relações, respostas corretas foram conseqüenciadas pela entrega de uma moeda de papel para as crianças, que eram trocadas por cinco minutos de pequenos jogos (e.g. jogos da memória, colorir desenhos) nos intervalos entre os blocos de teste e o próximo bloco de treino de relações condicionais. Caso a criança atingisse o número máximo de erros na apresentação de um bloco de treino ou teste, este era interrompido e reiniciado; caso atingisse o critério de aprendizagem, avançava para o bloco seguinte. Sempre que um estímulo modelo era apresentado pela primeira vez, era solicitado que a criança nomeasse aquele estímulo. Esse procedimento de correção visa reduzir a chance de erros e está baseado nos estudos de Spinner et al. (2020). A Tabela 6 apresenta a caracterização das etapas da fase experimental.

**2.5.1.2 Avaliação de aprendizagem.** Ao final dos blocos de ensino e teste, o participante realizava duas tarefas. Na tarefa de distribuição de brinquedos, a criança recebia pequenas

fichas com os brinquedos utilizados no treino e deveria colocar os brinquedos nos baús correspondentes à ANA ou JOÃO que eram apresentados em uma das páginas do livro (Figura 1). Na tarefa de descrição de cena, a última página do livro era apresentada à criança e era solicitado que a criança descrevesse o que via nessa última cena. A cena mostra ANA e JOÃO com seus respectivos amigos, brincando com os brinquedos contra estereotipados (Figura 1). As respostas dos participantes foram gravadas e posteriormente transcritas para avaliar a ocorrência ou não de estereótipos de gênero.

### **Tabela 6**

*Etapas da fase experimental contendo os blocos e número de tentativas, o critério de aprendizagem, as relações condicionais de cada fase e a consequência diferencial utilizada.*

<b>Fase</b>	<b>Nº de blocos e tentativas</b>	<b>Critério de aprendizagem</b>	<b>Relações condicionais</b>	<b>Consequência diferencial</b>
Treino AB	1 (6)	1 erro	A1B1; A2B2	Moeda de papel
Simetria BA	1 (6)	1 erro	B1A1; B2A2	-
Treino BC	1 (6)	1 erro	B1C1; B1C2; B1C3; B2C4; B2C5; B2C6	Moeda de papel
Simetria CB	1 (6)	1 erro	C1B1; C2B1; B1C3; C4B2; C5B2; C6B2	-
Treino misto AB e BC	1 (12)	2 erros	A1B1; A2B2; B1C1; B1C2; B1C3; B2C4; B2C5; B2C6	Moeda de papel
Revisão de linha de base AB e BC	1 (12)	2 erros	A1B1; A2B2; B1C1; B1C2; B1C3; B2C4; B2C5; B2C6	Moeda de papel em 50% das tentativas
Teste AC	1 (6)	1 erro	A1C1; A1C2; A1C3; A2C4; A2C5; A2C6	-
Teste CA	1 (6)	1 erro	C1A1; C2A1; C3A1; C4A2; C5A2; C3A2	-

## **3 RESULTADOS**

Os resultados da fase experimental serão apresentados inicialmente, seguidos dos resultados das avaliações pré e pós-treino.

### **3.1 Treino e teste de relações**

A Tabela 7 apresenta o desempenho dos participantes nos blocos de treino e teste realizados na fase experimental. Todos os participantes atingiram o critério de aprendizagem para o treino AB em um único bloco, exceto o participante P2 que precisou ser exposto a quatro blocos. No teste de simetria BA, todos os participantes foram expostos a apenas um bloco. O treino BC precisou de dois ou três blocos de exposição para quatro dos seis participantes (P1, P2, P4 e P5). No teste de simetria CB, três participantes (P1, P2 e P4) realizaram somente um bloco, enquanto P3, P5 e P6 realizaram três blocos cada. Na etapa do treino misto AB-BC, os participantes precisaram de apenas uma exposição ao bloco, exceto P2 e P6 que precisaram de dois blocos de apresentação. Na revisão de linha de base, a maioria dos participantes precisou de duas exposições ao bloco (P1, P2, P3 e P6), P5 precisou de uma exposição e P4 precisou de três. No teste AC, quatro participantes (P1, P3, P4 e P5) atingiram os critérios em apenas um bloco e P2 e P6 em dois blocos. Resultado semelhante foi observado no teste CA, no qual os participantes P1, P3 e P5 fizeram apenas um bloco, P2 e P4 fizeram dois blocos e P6 precisou de três blocos. A participante P7 se recusou a fazer a repetição dos blocos e atingiu critérios de aprendizagem somente no bloco de treino AB e no teste de simetria BA.

**Tabela 7**

*Descrição do desempenho dos participantes nos blocos de treino.*

Participante	Treino AB	Simetria BA	Treino BC	Simetria CB	Treino misto AB-BC	Revisão de linha de base	Teste AC	Teste CA
P1	6 (6)	6 (6)	2 (0) 6 (4) 6 (5)	6 (5)	12 (11)	11 (8) 12 (11)	6 (6)	6 (6)
P2	6 (4) 6 (4) 6 (4) 6 (6)	6 (5)	2 (0) 6 (4) 6 (5)	6 (5)	6 (3) 12 (11)	12 (9) 12 (12)	2 (0) 6 (5)	5 (3) 6 (5)
P3	6 (6)	6 (6)	6 (5)	4 (2) 3 (1) 6 (6)	12 (10)	8 (5) 12 (11)	6 (6)	6 (6)
P4	6 (6)	6 (6)	4 (2) 5 (3) 6 (5)	6 (5)	12 (10)	9 (6) 12 (9) 12 (11)	6 (5)	3 (1) 6 (6)
P5	6 (6)	6 (5)	4 (2) 6 (5)	3 (1) 3 (1) 6 (5)	12 (12)	1 (11)	6 (6)	6 (6)
P6	6 (6)	6 (6)	6 (5)	3 (1) 5 (3) 6 (5)	10 (7) 12 (11)	7 (4) 12 (10)	4 (2) 6 (6)	2 (0) 2 (0) 6 (5)

P7                    6 (6)      6 (6)      6 (4)      6(2)      12 (8)      12 (8)      6 (3)      6 (3)

*Nota. O número de linhas indica a quantos blocos a criança foi submetida até atingir o critério de aprendizagem em cada etapa. O primeiro número sinaliza quantas tentativas realizou e o número entre parênteses indica o número de acertos.*

### **3.2 Distribuição de brinquedos nos baús**

Na tarefa de distribuição de brinquedos, todos os participantes fizeram a mesma distribuição de acordo com a tipicidade de gênero e colocaram no baú de Ana a boneca, a varinha mágica e o carrinho de bebê e no baú de João, o robô, a espada e o carrinho. A participante P3 inicia a distribuição colocando a espada no baú de Ana, mas depois reorganiza os brinquedos e os aloca de forma correspondente à tipicidade de gênero.

### **3.3 Descrição de cena**

A análise das falas dos participantes diante da última página do livro (Figura 1) demonstra que todas as crianças discordaram da distribuição de brinquedos contra estereotipadas feita na história. Os participantes P1, P4 e P6 apresentaram falas claras de categorização dos brinquedos a partir do gênero ao definirem “brinquedos de meninas” e “brinquedos de meninos”. Já os participantes P2, P3 e P5 categorizaram os brinquedos a partir dos personagens, dizendo que “brinquedo/baú é da Ana ou do João”. O participante P2 tentou explicar o porquê dos brinquedos estarem trocados ao afirmar que uma criança emprestou o brinquedo para a outra e P3 e P4 emitem afirmativas que explicitam regras claras ao dizerem “Tá errado” (P3) e “Não pode pegar nos brinquedos de meninas e de menino” (P4). A Tabela 8 apresenta a descrição da fala dos participantes diante da última página do livro.

### **Tabela 8**

*Descrição da interação experimentadora-participante diante da última cena do livro*

<b>Participante</b>	<b>Interação experimentadora-participante</b>
P1	P1: “Não, mas esses são os brinquedos do João.” Experimentadora: “Por que são os brinquedos do João?” P1: “Porque ele está brincando com os brinquedos de menina e as meninas estão brincando com os brinquedos de menino.”
P2	P2 (trocando as figuras dos brinquedos que tinha colocado antes para Ana e João para seguir o que foi apresentado no livro): “Ah, agora vou trocar.” Experimentadora: “Vai trocar agora?” P2: “Sim, é porque o brinquedo da Ana está no baú do João...” Experimentadora: “Ah... esses brinquedos são da Ana?” P2: “Sim, é porque... A Ana emprestou para o João e o João emprestou seus brinquedos.”

	P3: “Não, esse é dela e esse é do João.”
	Experimentadora: O que?
P3	P3: “Tá errado! Olha... aqui está a boneca, está o carrinho de bebê e a varinha, e aqui tem o carrinho, o robô e aqui tem a espada.”
	Experimentadora (apontando para o baú de brinquedos de "menino"): “Quem deveria estar com esse baú?”
	P3: “João.”
P4	P4: “Não pode pegar nos brinquedos de meninas e de menino.”
	Experimentadora: “Qual é o brinquedo de menina?”
	P4: “Carrinho de bebê, varinha e boneca e do dele é... carrinho, espada e robô.”
P5	P5: “Esse aqui... aqui é da Ana (mostrando o baú que estava com João) e esse é do João (mostrando o baú que estava com Ana).”
	Experimentadora: “O que você achou do baú da Ana e do João?”
	P5: “Legal. Um pouco...”
P6	P6: “É porquê... esses ficam com a menina e esses ficam com o menino, por isso que tem que trocar...”
P7	P7: “Tá errado! Mas eles podem brincar se quiserem.”

---

### 3.4 Avaliações pré e pós-treino

A Tabela 9 descreve os escores dos participantes na avaliação pré e pós-treino, separados de acordo com o sexo declarado. Na avaliação pré-treino, os escores dos participantes no POAT-PM variou de -1,33 a 3, com média de 0,6. A média do grupo do sexo feminino foi de 1,89 e do sexo masculino foi -0,37. As participantes P3, P6 e P7, apresentaram maior endosso dos estereótipos femininos para si mesmas ao longo dos três domínios avaliados, com resultados de 1,17, 1,50 e 3, respectivamente. Não temos os dados do participante P2 nesta etapa uma vez que ele se recusou a realizar o POAT-PM. P1 e P4, apresentaram maior equilíbrio entre estereótipos femininos e masculinos aplicados a si mesmo, sendo que P1 endossa levemente mais os estereótipos femininos (-0,33) e P4 os masculinos (0,17). P5 apresentou maior endosso dos estereótipos femininos aplicados a si mesmo (-1,33), entretanto respondeu somente a sete itens do domínio traços. No POAT-AM, os escores variaram de 0 a 2,17, com média geral de 0,75. Ao separar por sexo, a média do grupo feminino foi 1,14 e do grupo masculino 0,46. A participante com maior flexibilidade em atitudes de gênero voltadas ao outro foi P7, com escore de 2,17, seguida de P1 com 1,25. Os participantes P2, P3, P4, P5 e P6 apresentaram maior rigidez de atitudes estereotipadas por gênero, visto que seus escores se aproximam de 0.

Ainda no que tange aos resultados da avaliação pré-treino, os resultados no PEAK-T receptivo (R) variaram entre 3 e 8. O grupo do sexo feminino apresentou resultados melhores, com média 7,33, quando comparado ao grupo do sexo masculino, com média 6. P1 foi o

participante com pior desempenho nessa tarefa, com escore 3. No PEAK-T expressivo (E) os escores foram menores e variaram de 2 a 5. Para todos os participantes os escores do PEAK-T expressivo foram menores em comparação ao PEAK-T receptivo, exceto para P1.

Na avaliação pós-treino, o desempenho dos participantes no POAT-PM variou de 0,33 a 2,83, com média de 1,26. Quando separado por sexo, o grupo feminino apresenta média maior em relação ao grupo masculino, com médias de 2 e 0,71, respectivamente. Todas as participantes do grupo feminino (P3, P6 e P7) apresentaram maior endosso dos estereótipos femininos com escores entre 1,17 e 2,83, com destaque para a tipificação por gênero apresentada por P7. No que tange ao grupo masculino, P1, P2 e P4 apresentaram maior equilíbrio entre estereótipos femininos e masculinos aplicados a si mesmos, com escores entre 0,33 e 0,67. No POAT-AM os resultados estão distribuídos entre 0,50 e 2,25. A média geral foi de 1,38, não havendo discrepância na média por grupo feminino e masculino. Os participantes P1, P2, P4, P5 e P6 apresentaram flexibilidade média em relação aos estereótipos aplicados ao outro, com escores que variam entre 1,17 e 1,67.

Os resultados do pré e pós-treino do POAT-PM indicam que, de forma geral ocorreu pouca variabilidade de desempenho pré e pós. O participante P5 foi o que teve maior mudança, com escores de -1,50 no pré-treino para 1,50 no pós-treino, saindo de um endosso de estereótipos femininos para o endosso de estereótipos masculinos. Em relação ao POAT-AM, quatro participantes apresentaram variação dos resultados (P2, P4, P5 e P6). Os outros participantes (P1, P3 e P7) mantiveram resultados semelhantes no pré e pós-treino.

**Tabela 9**

*Descrição dos escores apresentados pelas mães dos participantes no IEP e as respectivas interpretações, escores dos participantes no POAT-PM, POAT-AM, PEAK-T receptivo (R) e PEAK-T expressivo (E) na avaliação pré-treino, escores dos participantes no POAT-PM e POAT-AM na avaliação pós-treino e as respectivas médias geral e por grupo feminino e masculino.*

Participante	Sexo	Avaliação pré-treino								Avaliação pós-treino									
		POAT				PEAK-T				POAT									
		μ Geral		μ Grupo		μ Geral		μ Grupo		μ Geral		μ Grupo							
		PM	AM	PM	AM	PM	AM	R	E	R	E	R	E	PM	AM	PM	AM	PM	AM
P1		-0,33	1,25					3	5					0,33	1,25				
P2	Masculino	-	0,17					7	5					0,33	1,67				
P4		0,17	0			0,37	0,46	8	4			6	4	0,67	1,17			0,71	1,40
P5		-1,50	0,42	0,6	0,75			6	2	6,57	4,43			1,50	1,50	1,26	1,38		
P3		1,17	0,67					8	5					2	0,50				
P6	Feminino	1,50	0,58			1,89	1,14	8	4			7,33	5	1,17	1,33			2	1,36
P7		3,0	2,17					6	6					2,83	2,25				

#### 4 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo avaliar se, após um treino de relações contra estereotipadas em gênero, crianças conseguiriam derivar novas redes relacionais entre gênero e brinquedos que contradiriam a história pré-experimental. Com tal intuito, nos baseamos no delineamento de Mizael et al. (2016) e as crianças realizaram duas medidas pré-treino, o PEAK-T para respostas relacionais, e POAT-PM e POAT-AM, uma medida de estereótipos de gênero para crianças pré escolares. Após o treino, todos os participantes demonstraram a ocorrência de relações derivadas e relacionaram o menino aos brinquedos femininos e a menina aos brinquedos masculinos. Entretanto, as medidas de avaliação de aprendizagem (tarefa de distribuição de brinquedos nos baús e tarefa de descrição de cena), indicaram que a ocorrência das novas classes relacionais não foi suficiente para flexibilizar regras a respeito tipo de brinquedos para meninos ou meninas. Contradizendo esses resultados, a medida pós-treino indicou que, especificamente na subescala de atividades do POAT-AM, houve aumento da flexibilidade dos estereótipos de gênero. Como sugere o modelo HDML, o processo de transformação das funções de um evento depende de vários aspectos tais como os níveis de desenvolvimento do responder relacional (da implicação mútua até o relacionar redes relacionais), os domínios contextuais (coerência, complexidade, derivação e flexibilidade) e a interação entre os processos do ROE-M (relacionar, orientar, evocar e motivar; Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021; Barnes-Holmes & Harte, 2022). Portanto, compreender os processos de rigidez e flexibilidade de estereótipos de gênero se configura como um desafio.

O estabelecimento de estereótipos de gênero está intimamente relacionado à forma pela qual respondemos e categorizamos o mundo social (Hentschel et al., 2019), nesse sentido, as relações dêiticas têm papel central na constituição do senso de *self* (McHugh et al. 2019) e da concepção de outros (Styles & Atkins, 2018). Ao mesmo tempo, repertórios relacionais específicos tais como os presentes na moldura dêitica, parecem aumentar em função da idade das crianças, de forma mais consistente após os 6 anos de idade (Kirsten & Stewart, 2022; McHugh et al., 2004). O comportamento governado por regras e a derivação de relações são dois fenômenos interligados (Harte & Barnes-Holmes, 2023) e parece plausível pensar que o seguimento, aplicação e flexibilização dos estereótipos de gênero, compreendidos como regras (Farrel et al., 2023), depende de repertórios dêiticos. A inconsistência e os baixos escores dos participantes do presente estudo no PEAK-T indica que os repertórios envolvidos na flexibilização dos estereótipos ainda estão em processo de desenvolvimento.

Freitas (2019) e Picoli (2023) apontam que a menor consistência de seus resultados no que tange ao número de participantes que derivaram novas relações condicionais e à diminuição dos estereótipos avaliada pelo IRAP em detrimento dos resultados de Mizael et al. (2016), se deveu à idade dos participantes. No estudo de Mizael et al. (2016) os participantes eram crianças entre 8 e 10 anos e nos outros dois estudos foram adultos. Segundo Picoli (2023), os adultos apresentariam estereótipos mais rígidos, visto maior tempo de exposição a relações estereotipadas por gênero. No entanto, estudos em psicologia do desenvolvimento apontam que o processo de flexibilidade dos estereótipos de gênero não é linear ao longo da infância e que, em crianças pequenas, pode-se observar maior rigidez quando comparada a crianças maiores (Liben et al., 2002). A flexibilidade dependeria de fatores como o domínio analisado (por exemplo, ocupações ou atividade), o comportamento relacionado ao estereótipo (por exemplo, interesse ou habilidade), o item analisado em si (por exemplo, boneca ou panelinhas), o gênero ou idade da criança (Bigler, 1997; Martin & Ruble, 2010; McGuire et al., 2022; Miller et al., 2023; Riggs et al., 2023). Estes dados revelam a importância de um olhar desenvolvimentista para a aprendizagem do responder relacional (Kirsten & Stewart, 2022; McHugh et al., 2004). Portanto, a proposta para compreendermos a flexibilidade de estereótipos é considerar aspectos relativos à aprendizagem dos diversos níveis e tipos de RRAA, os possíveis pré-requisitos para que a flexibilização de relações ocorra, bem como olhar para as especificidades da história dos indivíduos com os estímulos que compõe o treino, um componente de coerência.

O estudo de Mizael et al. (2016) promoveu um avanço no uso do paradigma da equivalência de estímulos e da RFT para na compreensão dos processos envolvidos na cognição social visto que, frente a algumas mudanças procedimentais, os participantes não só conseguiram derivar novas relações que contradiziam relações estabelecidas pré-experimentalmente, mas também apresentaram redução do viés de raça. Estudos posteriores replicaram esses resultados e, em medidas de *follow up*, identificaram a manutenção da redução dos vieses de gênero (Freitas, 2019; Picoli, 2023) e raça (Mizael et al., 2021). A presente pesquisa corrobora estes resultados no que tange ao estabelecimento de relações derivadas AC e CA, uma vez que dos sete participantes, seis apresentaram o desempenho esperado e relacionaram meninos a brinquedos femininos e meninas a brinquedos masculinos.

A manutenção dos parâmetros de treino definidos por Mizael et al. (2016) e testados em Mizael et al. (2021) indica que as mudanças metodológicas implementadas nessa pesquisa não reduziram a efetividade do treino, desde de que os critérios de aprendizagem sejam respeitados. Isso foi atestado pelo desempenho da participante P7 que, ao se recusar a repetir os blocos de

ensino quando necessário, foi a única que não apresentou a derivação das relações testadas AC e CA. Entretanto, a maior simplicidade dos estímulos utilizados nesta pesquisa em comparação aos estímulos dos estudos anteriores (Freitas, 2019; Mizael et al., 2016; Mizael et al., 2021; Picoli, 2023), deve ser considerada, uma vez que não é possível afirmar que a diminuição do número de blocos e de tentativas de ensino, bem como a exclusão da fase de pré-treino, implementadas nesta pesquisa seriam possíveis caso os estímulos utilizados tivessem maior complexidade, tais como palavras como “vítima” ou “constante”.

Ainda que os resultados da presente pesquisa apontem para a derivação de novas relações condicionais, é necessário atentar ao fato de que nas avaliações de aprendizagem (distribuição de brinquedos e descrição da última página do livro), todos os participantes responderam de forma consistente à história pré-experimental, o que indica a manutenção da rigidez observada na avaliação pré-treino. Portanto, o treino realizado permitiu a derivação de relações condicionais, mas não foi suficiente para promover a transformação da função evocativa que os brinquedos utilizados já tinham adquirido via história pré-experimental. Esses resultados sugerem que treinar relações mais simples e garantir a derivação de relações (aspecto R do ROE-M) com crianças pequenas pode não ser suficiente para a transformação da função dos estímulos envolvidos no caso dos estereótipos de gênero.

Algumas hipóteses, não necessariamente excludentes, podem ser levantadas sobre a questão da transformação de função para o repertório em questão. A primeira delas diz respeito à diferença de desempenho exigida no treino experimental e nas tarefas de avaliação de aprendizagem (Harte & Barnes-Holmes, 2023). O treino de relações conduzido neste estudo envolve a derivação de uma rede relacional, já as tarefas pós-treino exigiam um desempenho que envolvia uma segunda rede relacional, aquela constituída na história pré-experimental dos participantes. A fala do participante P2 deixa explícito como o desempenho exigido na tarefa de descrever a cena do livro tem maior nível de complexidade do que os treinos realizados antes. Ao tentar justificar a incoerência apresentada na última página, P2 responde com base na relação coerente estabelecida entre gênero e brinquedos tipificados por gênero (“Sim, é porque... A Ana emprestou para o João e o João emprestou seus brinquedos”), construída ao longo da vida, dada a inconsistência apresentada na página do livro. Ou seja, os participantes responderam não só sob controle da relação aprendida experimentalmente, mas sob controle da incoerência percebida entre o que estava na página do livro (história experimental) e o que aprenderam na história pré-experimental. Diante disso, compreender a dinâmica estabelecida

entre os diferentes níveis de desenvolvimento do responder relacional de faz necessário (Barnes-Holmes & Harte, 2022; Kirsten & Stewart, 2022).

Assim, por mais que o modelo HDML defina uma influência mútua entre os níveis (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021, Barnes-Holmes & Harte, 2022), a simples derivação de uma relação em um nível não parece produzir, necessariamente, mudanças nos níveis hierarquicamente superiores. As habilidades de responder relacional das crianças devem ser levadas em consideração uma vez que parte do repertório relacional mais complexo envolvido na flexibilização de estereótipos de gênero ainda está em desenvolvimento em crianças abaixo de 6 anos. Portanto é possível considerar que a ausência de repertórios específicos nos participantes da pesquisa pode ter impedido que, pelo menos inicialmente, tenha ocorrido a transformação da função dos estímulos envolvidos no procedimento experimental. O estudo de Kirsten e Stewart (2022) demonstra que há correlação significativa entre o repertório de responder relacional e desenvolvimento, já que ele muda qualitativamente à medida que a idade aumenta. Essa mesma argumentação pode ser observada em estudos da psicologia do desenvolvimento ao afirmarem que as crianças passam a apresentar maior flexibilidade sobre as regras de gênero por volta dos 6 anos de idade (Martin & Ruble, 2004; Miller et al., 2023). Nesse sentido, a extensão da história de aprendizagem parece não ser a única variável relevante para compreender porque crianças e adultos flexibilizam estereótipos de forma diferente, assim como afirmam Freitas (2019) e Picoli (2023).

A segunda hipótese para a dificuldade na transformação de função de estereótipos de gênero estaria relacionada à distância nodal entre os estímulos, ou o quanto um estímulo está relacionado ao outro. Considera-se um nó, aqueles estímulos que estabelecem relações condicionais com dois ou mais estímulos (Doran & Fields, 2012; Fields et al., 1995; Moss-Lourenco & Fields, 2011). Num treino linear, como o conduzido nessa pesquisa, no qual há primeiro o ensino da relação AB e BC e depois o teste AC e CA (Bortoloti & de Rose, 2009), a distância nodal entre A (menina) e C1, C2 e C3 (brinquedos masculinos) é maior que aquela estabelecida entre menina e brinquedos de menina e menino e brinquedos de menino na história pré-experimental dos participantes. Bortoloti et al. (2013), por exemplo, conduziram um estudo que tinha como objetivo avaliar se o *overtraining* de relações condicionais fortaleceria a relação entre estímulos que compunham uma classe de equivalência. Os resultados desse estudo apontaram que a quantidade de treinamento influencia a força da relação estabelecida entre dois estímulos que se tornam equivalentes, ou seja, quanto mais uma relação é treinada, maior a

proximidade nodal entre esses estímulos e, conseqüentemente, maior a chance de ocorrer a transformação da função dos estímulos agora relacionados.

Podemos supor que as relações pré-experimentais entre crianças e brinquedos típicos em gênero, na nossa cultura, ocorrem de forma muito clara, sistemática e em uma infinidade de contextos na vida das crianças (Alexander et al., 2009; Blakemore & Centers, 2005; Jadva et al., 2010; Woods et al., 2010), caracterizando um *overtraining* dessas relações. Isso implica em relações de menor distância nodal entre gênero e brinquedos tipificados por gênero. Posto que a transformação de função é uma propriedade inversamente proporcional à distância nodal entre os estímulos (Belanich & Fields, 2003; Fields et al., 1993; Fields et al., 1995; Fields & Watanabe-Rose, 2008), o treino realizado na presente pesquisa parece ter, portanto, estabelecido parâmetros suficientes para que relações condicionais fossem derivadas, mas não suficiente para permitir a diminuição da distância nodal entre os estímulos A e C numa relação contra estereotipada (quando comparado à história pré-experimental) a ponto de ocorrer a transformação da função de evocação desses estímulos e a mudança no controle da resposta dos participantes.

A distância nodal entre os estímulos também define de maneira inversamente proporcional o quão forte ou densa é uma relação (Belisle & Dixon, 2020). Ou seja, quanto menor a distância nodal, mais forte/densa ela é e, conseqüentemente, maior será sua complexidade. A densidade da relação impacta também seu nível de flexibilidade e define que uma densidade maior, ou seja, menor proximidade nodal, implica em relações menos flexíveis (Belisle & Dixon, 2020; Cotter & Stewart, 2023). Sendo assim, segundo o modelo HDML, o fato das relações normativas de gênero no que tange ao uso de brinquedos por meninas e meninos serem treinadas constantemente no ambiente natural, implica em RRAAs de alta complexidade e baixa flexibilidade, sendo, portanto, mais difíceis de serem modificadas. Ao mesmo tempo, se configuram como relações altamente coerentes com um sistema tipificado por gênero e de baixa derivação visto serem muito bem estabelecidas e treinadas ao longo da vida das crianças (Barnes-Holmes et al., 2020; Barnes-Holmes et al., 2021, Barnes-Holmes & Harte, 2022).

Temos então que, se por um lado a história pré-experimental das crianças constitui relações entre gênero e brinquedos tipificados por gênero com alta coerência, alta complexidade, baixa derivação e baixa flexibilidade, por outro lado temos relações experimentais que possuem baixa coerência (contradizem a história pré-experimental), baixa complexidade (maior distância nodal entre os estímulos e, por isso, menor densidade), alta

derivação e maior flexibilidade. Harte et al. (2021), visou avaliar se o seguimento de regras permaneceria mesmo quando contingências de reforço fossem inconsistentes com a regra e verificou que o aumento da coerência de uma regra derivada proporcionava seu seguimento, mesmo com a inconsistência entre reforço e regra. Em outro estudo (Harte et al., 2020) verificou a influência da derivação sobre a persistência do seguimento de regras. Os estudos (Harte & Barnes-Holmes, 2023; Harte et al., 2020) indicaram que à medida que a derivação diminui, ou seja, a relação se torna mais treinada, o impacto da coerência sobre o seguimento persistente de regras é menor. Assim, a manutenção da função evocativa dos estímulos observada na presente pesquisa, sugere que a diminuição do número de blocos e de tentativas de treino ao longo do protocolo experimental, reduziu a possibilidade de que as relações treinadas experimentalmente se tornassem mais coerentes e menos derivadas e impediu que concorressem com as relações prévias pelo maior controle das repostas exigidas nas tarefas de avaliação de aprendizagem.

A terceira e última hipótese para a discrepância entre os resultados dos testes AC e as avaliações de aprendizagem refere-se à inseparabilidade dos aspectos envolvidos na linguagem, especificamente na unidade de análise ROE-M, o que implica que todas as ações humanas devem ser compreendidas por uma intrínseca relação dialética entre relacionar, orientar, evocar e motivar (Barnes-Holmes & Harte, 2022). A divergência nas medidas de redução de vieses entre os estudos de Freitas (2019); Mizael et al. (2016); Mizael et al. (2021) e Picoli (2023) e a presente pesquisa pode ter ocorrido em decorrência da natureza dos estímulos utilizados. Podemos supor que mesmo para crianças com quatro anos de idade, a extensa e intensa história das crianças com brinquedos determina a esses estímulos função positiva de orientação e função evocativa apetitiva, desde de que a norma de gênero seja respeitada. Ao contrário, por oposição, brinquedos contra estereotipados assumem função evocativa aversiva. Assim, termos utilizado brinquedos nos treinos impacta diretamente a rigidez apresentada nas medidas pós-treino. Crianças são, desde muito cedo, sensibilizadas à presença de brinquedos (orientar - O) e, na maioria das vezes, esses brinquedos aparecem relacionados e tipificados de acordo com o gênero da criança (relaciona - R). Além disso, esses brinquedos tipificados por gênero são combinados com o acesso a uma série de reforçadores e assumem função apetitiva (evocar - E), alterando a função motivacional dos brinquedos (motivar - M; e.g. Barnes-Holmes & Harte, 2022).

Além disso, a partir do ROE-M é possível compreender que as funções do contexto experimental também podem ser alteradas (Barnes-Holmes et al., 2020). O acesso ao reforço via emissão de repostas experimentalmente corretas pode, por exemplo, aumentar a função de

orientação dos estímulos usados, fazendo com que as crianças prestem mais atenção a eles, à medida em que o treino avança. Isso pode também transformar a função evocativa aversiva da resposta de escolher um brinquedo contra estereotipado para o gênero da personagem, o que altera a função motivacional da relação entre gênero e brinquedos contra estereotipados. O ponto é que essa mudança ocorre em uma relação de baixa coerência e alta derivação para as crianças, assim, no contato com a rede relacional estabelecida previamente pela criança parece haver, pelo menos, a manutenção das funções de orientação, evocação e motivação das redes relacionais tipificadas por gênero.

As medidas pré e pós-treino visaram estabelecer algum parâmetro para que os efeitos do treino fossem analisados. De forma geral, no POAT-PM os resultados se mantiveram parecidos no pré e pós-treino, o que indica pouco impacto do treino sobre as medidas pessoais de estereótipos de gênero. Isso se justifica pelo fato de que o treino realizado ao longo do procedimento experimental envolvia estereótipos aplicados a terceiros e não ao próprio indivíduo. Além disso, assim como sugere Liben et al. (2002), crianças tendem a endossar mais os estereótipos de gênero voltados para si mesmas do que para os outros, indicando que o a depender do alvo, as regras de gênero são aplicadas de forma diferente. Os resultados do POAT-AM aplicado no pós-treino mostraram que quatro dos participantes, sendo três do grupo masculino, tiveram um leve aumento da flexibilidade dos estereótipos de gênero após o treino. Surpreendentemente, esse aumento da flexibilidade ocorreu somente na subescala de atividades, cujos estímulos eram brinquedos femininos, masculinos ou neutros em gênero. O fato de que meninos são mais punidos ao infringirem normas de gênero (Riggs et al., 2023) impõe uma história mais rígida em termos de seguimento de regras sobre o que um menino pode ou não fazer, especialmente quando essas atividades são socialmente consideradas femininas. Ao passarem por um treino no qual menino foi relacionado a brinquedos femininos e responderem de tal forma que não produziram contingências punitivas, tiveram algum contato com contingências contra estereotipadas, o que pode ter aumentado a coerência e a densidade dessa relação e diminuído sua derivação, tornando-a um pouco mais flexível.

Esse impacto ter aparecido somente nas medidas de pós-treino parece estar relacionado ao desempenho exigido nesta tarefa. O POAT-AM, subescala de atividades, consiste na apresentação de imagens de brinquedos frente à pergunta “quem deveria fazer \_\_\_?”. Como opção de resposta, a criança pode indicar “menino”, “menina” e “meninos e meninas”, sendo que o escore do POAT-AM é dado pela quantidade de itens respondido como “meninos e meninas”. As tarefas pós-treino tinham como possibilidade de resposta distribuir os brinquedos

entre João ou Ana, mas era impossível atribuir aos dois simultaneamente. Assim como na tarefa de descrição da página do livro no qual aparecia somente Ana e outras meninas brincando com brinquedos masculinos e João e outros meninos, brincando com brinquedos femininos. Ou seja, a estrutura das tarefas era dicotômica e exigia que os participantes escolhessem entre meninos ou meninas, ao contrário das tarefas do POAT-AM que permitiam a escolha de ambos. Segundo Harte et al. (2021) há um questionamento quanto ao uso de somente dois estímulos comparação em treinos como o realizado na presente pesquisa, visto que o desempenho sempre envolve a escolha de um estímulo em detrimento de outro. Portanto, tarefas desse tipo não permitiriam a avaliação da relação entre o estímulo modelo e o estímulo considerado incorreto, o que implica na hipótese de que possa haver relação entre esses estímulos, mas que, pela baixa coerência, essa relação exerce menor controle sobre a resposta de escolha do participante. As discussões levantadas aqui deixam claro que estímulos podem estar mais ou menos relacionados a outros, o que implica que o desempenho mais flexível rastreado pelo POAT-AM tenha ocorrido justamente pela possibilidade de relacionar um brinquedo aos dois gêneros, o que não era possível nas tarefas de avaliação de aprendizagem.

Ainda que os resultados da presente pesquisa abram caminho para a compreensão da complexidade envolvida no desenvolvimento dos estereótipos de gênero, algumas limitações e desafios devem ser considerados em pesquisas futuras. A criação de duas personagens não estereotipadas por gênero destacou o quanto é difícil gerar estímulos que sejam percebidos como neutros em gênero, uma vez que, num mundo extremamente tipificado, os indivíduos usam qualquer elemento de um evento para categorizá-lo como feminino ou masculino (Martin et al., 2002). O baixo número de participantes limita a generalização dos resultados encontrados. Em relação a isso, outro desafio foi o ambiente para coleta. Foi difícil e despendeu tempo encontrar escolas que se disponibilizassem a receber as experimentadoras, visto que, assim que o conteúdo da pesquisa era revelado, as escolas tenderam a empurrar a decisão da participação na pesquisa para mais adiante, motivo pela qual optou-se por realização da coleta na casa dos participantes. Outro ponto importante é como o estudo conduzido contribui para manutenção de uma lógica binária de gênero ao selecionar itens femininos ou masculinos para avaliar como crianças respondem às normas de gênero socialmente construídas, sendo esse um grande desafio de estudos dessa natureza (Callahan & Nicholas 2019; Ollis et al., 2022).

Em contrapartida, a presente pesquisa permitiu a constatação de que não há como discutir a transformação de função dos eventos sem que consideremos a intrínseca relação entre os domínios e propriedades descritas pelo HDML. Isso precisa ser feito tanto no campo teórico,

discutindo questões tais como o caminho de desenvolvimento das habilidades de responder relacional e o que estamos chamando de flexibilidade de estereótipos de gênero, bem como os possíveis processos envolvidos nisso; quanto no campo experimental, testando e identificando marcadores experimentais de flexibilidade que sejam requisitos necessários para que ocorra a transformação das funções dos estímulos ambientais tipificados por gênero. Compreender as maneiras pelas quais essas variáveis interagem na determinação e controle do comportamento humano é essencial se quisermos uma ciência que promova sociedades mais justas e equitativas.

## REFERÊNCIAS

- Alexander, G. M., Wilcox, T., & Woods, R. (2009). Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of Sexual Behavior*, 38, 427–433. doi:10.1007/s10508-008-9430-1.
- Amd, M., Barnes-Holmes, D., & Ivanoff, J. (2013). A derived transfer of eliciting emotional functions using differences among electroencephalograms as a dependent measure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 99, 318–334. doi:10.1002/jeab.19.
- Barnes-Holmes, D., & Harte, C. (2022). Relational frame theory 20 years on: The Odysseus voyage and beyond. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 117(2), 240–266. <https://doi.org/10.1002/jeab.733>
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Mcenteggart, C., & Harte, C. (2021). Back to the future with an up-dated version of RFT: More field than frame? *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 1-19. Advance online publication. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.03>
- Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, P. M. D. (2020). Recent conceptual and empirical advances in RFT: implications for developing process-based assessments and interventions for human psychological suffering. In M. E. Levin, M. P. Twohig, & J. Krafft (Eds.), *Innovations in acceptance and commitment therapy: clinical advancements and applications in ACT* (pp. 41–52). New Harbinger.
- Barnes-Homes, D., Barnes-Homes, Y., Smeets, P. M., Cullinan, V. & Leader, G. (2004). Relational Frame Theory and Stimulus Equivalence: Conceptual and Procedural Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 181-214.
- Belanich, J., & Fields, L. (2003). Generalized equivalence classes as response transfer networks. *The Psychological Record*, 53(3), 373–413.
- Belisle, J., & Dixon, M. R. (2020). Relational density theory: Nonlinearity of equivalence relating examined through higher-order volumetric-mass-density. *Perspectives on Behavior Science*, 43(2), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00248-w>
- Bennet, A., Kuchirko, Y., Halim, M. L., Costanzo, P. R., & Ruble, D. (2020). The influence of center-based care on young children's gender development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, Article 101157. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101157>
- Bigler, R. S. (1997). Conceptual and methodological issues in the measurement of children's sex typing. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 53–69. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00100.x>
- Blakemore, J. E. O. & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles: A Journal of Research*, 53, 619–633. doi:10.1007/s11199-005-7729-0.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2009). Assessment of the relatedness of equivalent stimuli through a semantic differential. *The Psychological Record*, 59, 563–590. <https://doi.org/10.1007/BF03395682>
- Bortoloti, R., Rodrigues, N. C., Cortez, M. D., Pimentel, N., & de Rose, J. C. (2013). Overtraining increases the strength of equivalence relations. *Psychology & Neuroscience*, 6(3), 357–364. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2013.3.13>
- Callahan, S., & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705–723.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>

Cotter, E. & Stewart, I. (2023). The Role of Volume in Relational Density Theory: Isolating the Effects of Class Size and Nodal Distance on Density and Resistance in Equivalence Classes. *Psychological Records*, 73, 375–393. <https://doi.org/10.1007/s40732-023-00555-z>

de Almeida, J. H., & de Rose, J. C. (2015). Changing the meaningfulness of abstract stimuli by the reorganization of equivalence classes: Effects of delayed matching. *The Psychological Record*, 65(3), 451–461. <https://doi.org/10.1007/s40732-015-0120-9>

de Carvalho, M. P., & de Rose, J. C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527–536. doi:10.1007/s40732-014-0049-4

de Rose, J. C., McIlvane, W. J., Dube, W. V., Galpin, V. C., & Stoddard, L. T. (1988). Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 1–20.

Dixon, M. R. (2016). PEAK: Relational Training System: Evidence-based autism assessment and treatment – Transformation module. Carbondale.

Dixon, M. R., Rehfeldt, R. A., Zlomke, K. R., & Robinson, A. (2006). Exploring the development and dismantling of equivalence classes involving terrorist stimuli. *The Psychological Record*, 56(1), 83-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF03395539>

Doran, E., & Fields, L. (2012). All stimuli are equal, but some are more equal than others: Measuring relational preferences within an equivalence class. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 98, 243–256. <https://doi.org/10.1901/jeab.2012.98-243>

Dougher M. J., Hamilton D. A., Fink B. C. & Harrington J. (2007). Transformation of the discriminative and eliciting functions of generalized relational stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 88(2), 179 - 197. <https://doi.org/10.1901/jeab.2007.45-05>.

Farrell, L., Mizael, T. M. & Gould, E. R. (2023). Gender Is the Name of the Frame: Understanding Gender through the Lens of Relational Frame Theory. *Social Sciences*, 12(10), 1-27. <https://doi.org/10.3390/socsci12100532>

Fields, L., & Watanabe-Rose, M. (2008). Nodal structure and the partitioning of equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 89(3), 359–381. <https://doi.org/10.1901/jeab.2008-89-359>

Fields, L., Adams, B. J., Verhave, T., & Newman, S. (1993). Are stimuli in equivalence classes equally related to each other? *The Psychological Record*, 43(1), 85–105.

Fields, L., Landon-Jimenez, D. V., Buffington, D. M., & Adams, B. J. (1995). Maintained nodal-distance effects in equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 64(2), 129–145. <https://doi.org/10.1901/jeab.1995.64-129>

Formiga, N. S. (2011). Inventário de sexismo ambivalente: Um estudo a partir da modelagem de equação estrutural. *Revista de Psicologia*, 2(1), 104-116.

Freitas, J. C. C. (2019). *O efeito do ensino de relações de equivalência sobre o comportamento de culpabilizar*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.

Harte, C., & Barnes-Holmes, D. (2023). A primer on relational frame theory. In M. P. Twohig, M. E. Levin, & J. M. Petersen (Eds.). *The Oxford handbook of acceptance and commitment therapy* (pp. 77–108). Oxford University Press.

Harte, C., Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., & Kissi, A. (2020). The study of rule-governed behavior and derived stimulus relations: Bridging the gap. *Perspectives on Behavior Science*, 43, 361–385. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00256-w>

Harte, C., Barnes-Holmes, D., Moreira, M., de Almeida, J. H., Passarelli, D., & de Rose, J. C. (2021). Exploring a Training IRAP as a single participant context for analyzing reversed derived relations and persistent rule-following. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(2), 460–480. <https://doi.org/10.1002/jeab.671>

Haydu, V. B., Camargo, J., & Bayer, H. (2015). Effects of preexperimental history on the formation of stimulus equivalence classes: A study with supporters of Brazilian soccer clubs. *Psychology & Neuroscience*, 8(3), 385–396. <https://doi.org/10.1037/h0101276>

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Orgs). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Plenum Press.

Hayes, S. C., Kohlenberg, B. S., & Hayes, L. J. (1991). The transfer of specific and general consequential functions through simple and conditional equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 119–137. doi:10.1901/jeab.1991.56-119.

Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men’s and women’s characterizations of others and themselves. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>

Jadva, V., Hines, M., & Golombok, S. (2010). Infants’ preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 1261–1273. doi:10.1007/s10508-010-9618-z.

Kirsten, E. B., & Stewart, I. (2022). Assessing the development of relational framing in young children. *The Psychological Record*, 72(2), 221–246. <https://doi.org/10.1007/s40732-021-00457-y>

Lamer, S. A., Dvorak, P., Biddle, A. M., Pauker, K., & Weisbuch, M. (2022). The transmission of gender stereotypes through televised patterns of nonverbal bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(6), 1315–1335. <https://doi.org/10.1037/pspi0000390>

Leslie, J. C., Tierney, K. J., Robinson, C. P., Keenan, M., et al. (1993). Differences between clinically anxious and non-anxious subjects in a stimulus equivalence training task involving threat words. *The Psychological Record*, 43(1), 153–161.

Liben, L. S., Bigler, R. S., Ruble, D. N., Martin, C. L., & Powlishta, K. K. (2002). The Developmental Course of Gender Differentiation: Conceptualizing, Measuring, and Evaluating Constructs and Pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(2), i–183. <http://www.jstor.org/stable/3181530>

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children’s search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>

- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>
- McGlinchey, A., & Keenan, M. (1997). Stimulus equivalence and social categorization in Northern Ireland. *Behavior and Social Issues*, 7(2), 113 - 128. <http://dx.doi.org/10.5210/bsi.v7i2.310>
- McGuire, L., Hoffman, A.J., Mulvey, K.L. et al. (2022). Gender Stereotypes and Peer Selection in STEM Domains Among Children and Adolescents. *Sex Roles: A Journal of Research* 87, 455–470. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01327-9>
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: perspective-taking, false belief understanding, and deception. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 303-324.
- Meyer, M., & Gelman, S. A. (2016). Gender essentialism in children and parents: Implications for the development of gender stereotyping and gender-typed preferences. *Sex Roles: a Journal of Research*, 75, 409-421. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0646-6>
- Miller, C. F., Wheeler, L. A., & Woods, B. (2023). A multidimensional examination of children's endorsement of gender stereotypes. *Social Development*. Advance online publication, 33(2). <https://doi.org/10.1111/sode.12725>
- Mirtaheri, G., Babaie, A., Vahidi, E., & Ghanbari, S. (2023). Gender influences on children's selective trust of adult testimony in Iranian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 147-171. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2060962>
- Mizael, T. M., Almeida, J. H., Silveira, C. C. & de Rose, J. C. (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *The Psychological Record*, 66(3), 451-462. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0185-0>
- Mizael, T. M., de Almeida, J. H., Roche, B. & de Rose, J. C. (2021). Effectiveness of Different Training and Testing Parameters on the Formation and Maintenance of Equivalence Classes: Investigating Prejudiced Racial Attitudes. *Psychological Records*, 71, 265–277. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00435-w>
- Moss-Lourenco, P., & Fields, L. (2011). Nodal structure and stimulus relatedness in equivalence classes: post-class formation preference tests. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 95(3), 343–368. <https://doi.org/10.1901/jeab.2011.95-343>
- Moxon, P., Keenan, M., & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43, 381 -394.
- Ollis, D., Iannucci, C., Keddie, A., Holland, E., Delaney, M., & Kearney, S. (2022). ‘Bulldozers aren’t just for boys’: respectful relationships education challenges gender bias in early primary students. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60(4), 229-242. <https://doi.org/10.1080/14635240.2021.1875020>
- Perez, W. F., Barban, M., de Almeida, J. H., Bianchi, P. H., Nasser, B. Z. B. M., de Aguiar, E. M. R., Arena, R. A., & de Araújo, J. (2021). Utilizando o IRAP para medir a transformação de função de estímulos relacionados a expressões faciais de medo ou de alegria: uma replicação sistemática. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 12(1), 265–274. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.17>

Perez, W. F., Nico, Y. C., Kovac, R., Fidalgo, A. P. & Leonardi, J. L. (2013). Introdução à Teoria das Molduras Relacionais: principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 4(1), 32-50.

Picoli, A. (2023). Estudo de estereótipos de gênero por meio do paradigma de equivalência de estímulos. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.

Riggs, A. E., Kinard, D., & Long, M. (2023). Children's evaluations of gender non-conforming peers. *Sex Roles: A Journal of Research*, 88(1-2), 17–34. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01322-0>

Roche, B., & Barnes, D. (1996). Arbitrary applicable relational responding and sexual categorization: A critical test of the derived relation. *The Psychological Record*, 45, 451–475. <https://doi.org/10.1007/BF03395177>

Roche, B., Barnes-Holmes, D., Smeets, P. M., Barnes-Holmes, Y., & McGeady, S. (2000). Contextual control over the derived transformation of discriminative and sexual arousal functions. *The Psychological Record*, 50, 267–291. <https://doi.org/10.1007/BF03395356>

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., Herranz-Hernandez, P., Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernandez, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young spanish school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>.

Spinner L, L, C., & Ferguson H. J. (2020). Children's and parents' looking preferences to gender-typed objects: Evidence from eye tracking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104892. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104892>

Styles, R. G., & Atkins, P. W. B. (2018) Measuring perceptions of self and others in what people say: A replication and extension of the functional self-discrimination measure. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 9, 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.06.005>

Törneke, N. (2010). *Learning RFT: An Introduction to Relational Frame theory and Its Clinical Application*. New Harbinger Publications.

Watt, A., Keenan, M., Barnes, D., & Cairns, E. (1991). Social categorization and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 41, 33-50. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00364-3>

Woods, R. J., Wilcox, T., Armstrong, J., & Alexander, G. (2010). Infants' representation of three-dimensional occluded objects. *Infant Behavior & Development*, 33, 663–671. [doi:10.1016/j.infbeh.2010.09.002](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.09.002).

## 2 DISCUSSÃO GERAL

A presente pesquisa objetivou explorar uma abordagem comportamental e relacional dos processos de aprendizagem e mudança dos estereótipos de gênero em crianças. Para tanto, três estudos foram conduzidos: O primeiro deles teve como objetivo apresentar uma perspectiva analítico comportamental sobre desenvolvimento de gênero e dos estereótipos, utilizando como ponto de partida a RFT. O segundo estudo visou realizar uma revisão sistemática da literatura para mapear as principais estratégias metodológicas utilizadas em estudos da psicologia para a investigação de estereótipos de gênero em crianças até 12 anos. O último estudo promoveu um treino de múltiplos exemplares envolvendo brinquedos e o ensino de relações contra estereotipadas de gênero afim de verificar se ocorreria a derivação de novas classes de estímulos e que impactos teria nos estereótipos de gênero em crianças pré-escolares.

O desenvolvimento do gênero e dos estereótipos de gênero é um fenômeno complexo e multideterminado e a RFT oferece uma lente teórica interessante para uma compreensão analítico-comportamental desses fenômenos uma vez que descreve as formas pelas quais atribuímos significado aos estímulos do mundo, incluindo o mundo social. Ao nascerem em um contexto linguisticamente mediado por concepções binárias de gênero, as crianças são expostas, desde tenra idade, a uma variedade de estímulos que são tipificados por gênero, através dos quais aprendem a responder relacionalmente em níveis progressivamente mais complexos. Essas relações moldam a maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor, estabelecendo regras e normas de gênero que influenciam seu comportamento (Farrel et al., 2023).

Um ponto importante levantado ao longo dos estudos é que o controle das regras de gênero sobre o comportamento varia a depender da interação entre coerência, complexidade, derivação e flexibilidade. Esses achados corroboram a afirmação de que essas propriedades regem a organização e alteração dos diferentes níveis de RRAA, impactando o processo de transformação de função dos estímulos (Barnes-Holmes et al., 2020 e Barnes-Holmes et al., 2021). Este aspecto é central na compreensão de que somente a derivação de relações entre estímulos não é suficiente para alterar as funções de orientação e evocação dos estímulos e que as variáveis motivacionais presentes no momento da ocorrência do comportamento também vão impactar a maneira como os indivíduos respondem aos eventos relacionados ao gênero. Assim, parece plausível afirmar que a compreensão dos fenômenos envolvidos tanto no desenvolvimento e aprendizagem das concepções de gênero, quanto no impacto sobre o comportamento deve partir do HDML, visto o aspecto multideterminado do fenômeno.

A multideterminação do gênero pode ser atestada visto a diversidade de domínios identificados nos estudos sobre estereótipos de gênero em crianças e sua presença em várias áreas da vida dos indivíduos (Cerbara et al., 2022; Hentschel et al., 2019). Essa abordagem multidimensional é crucial para uma compreensão mais holística do fenômeno, visto que a interrelação entre as variáveis que desempenham papel na construção desses estereótipos e os impactos destes para o desenvolvimento infantil a médio e longo prazo ainda precisam de investigação (Bigler, 1997; Bigler & Liben, 2007; Leaper, 2011; Zosuls et al., 2011). A quantidade de estudos da psicologia sobre o tema sugere uma ênfase na compreensão do fenômeno em sua forma mais básica e estabelece uma base sólida para investigações mais aprofundadas. Sendo assim, é importante que a análise do comportamento abra espaço para uma interlocução com outras áreas da psicologia que já desenvolveram um arcabouço teórico e experimental significativo sobre o gênero e os estereótipos de gênero.

Um importante desafio nesse processo é o estudo com crianças pequenas, posto as dificuldades metodológicas inerentes a este público (Martin et al., 2002; Miller et al., 2023; Zosuls et al., 2011). Além disso, avançar em estudos longitudinais e que ultrapassem a lógica binária de gênero é premente. Isso sugere que há um escopo para explorar com vistas a entender como esses estereótipos se constituem, sendo que a RFT parece fornecer condições para que este estudo seja factível, sem perder de vista a abordagem desenvolvimentista da constituição dos estereótipos de gênero (Zosuls et al., 2011) e da habilidade de responder relacionalmente (Kirsten & Stewart, 2022; McHugh et al., 2004).

Isso levanta questões sobre a importância de intervenções educacionais e programas que visem promover a igualdade de gênero, sendo papel da ciência do comportamento atuar nesse sentido (Farrel et al., 2023). Em suma, a rigidez no seguimento dessas regras é apontada como uma raiz do sexismo, e a análise do comportamento é vista como uma ferramenta capaz de promover discussões conceituais e empíricas sobre como nos relacionamos com o gênero, além de desenvolver estratégias para reduzir o domínio verbal sobre o comportamento (Hayes et al., 2021). Essa abordagem analítico-comportamental oferece insights valiosos sobre como os estereótipos de gênero são aprendidos e perpetuados desde a infância, destacando a importância de compreender os processos cognitivos e linguísticos envolvidos para informar intervenções que promovam a igualdade de gênero e a redução do sexismo. No entanto, mais pesquisas são necessárias para explorar completamente o impacto dessas intervenções e como elas podem ser incorporadas de forma eficaz em ambientes educacionais e sociais para promover a igualdade de gênero desde cedo.

## REFERÊNCIAS

- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Harte, C. (2021). Back to the future with an up-dated version of RFT: More field than frame? *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 1-19. Advance online publication. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.03>
- Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, P. M. D. (2020). Recent conceptual and empirical advances in RFT: implications for developing process-based assessments and interventions for human psychological suffering. In M. E. Levin, M. P. Twohig, & J. Krafft (Eds.), *Innovations in acceptance and commitment therapy: clinical advancements and applications in ACT* (pp. 41–52). New Harbinger.
- Barnes-Homes, D., Barnes-Homes, Y., Smeets, P. M., Cullinan, V. & Leader, G. (2004). Relational Frame Theory and Stimulus Equivalence: Conceptual and Procedural Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 181-214.
- Begum, L., Grossman, P. J. & Islam, A. (2018). Gender Bias in Parental Attitude: an experimental approach. *Demography*, 55(5), 1641-1662. <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0699-y>
- Bem, L. S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88, 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bigler, R. S. (1997). Conceptual and methodological issues in the measurement of children's sex typing. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 53–69. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00100.x>
- Bigler, R. S. and Liben, L. S. (2007). Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children’s Social Stereotyping and Prejudice. *Current Directions In Psychological Science*, 16(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Carrascosa, L., Caval, M. J., Buelga, S., and de Jesus, S. N. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSI program. *Psicothema*, 31 (2), 121-127. doi: 10.7334/psicothema2018.245
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are we still a sexist society? Primary socialisation and adherence to gender roles in childhood. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3408. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Farrell, L., Mizael, T. M. & Gould, E. R. (2023). Gender Is the Name of the Frame: Understanding Gender through the Lens of Relational Frame Theory. *Social Sciences*, 12(10), 1-27. <https://doi.org/10.3390/socsci12100532>
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, S. C.; Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2021). O dilema do sofrimento humano. In S. C. Hayes; K. D. Strosahl & K. G. Wilson. *Terapia de aceitação e compromisso: o processo e a prática da mudança consciente* (2. Ed). Artmed.
- Hentschel T., Heilman M. E. & Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men’s and Women’s Characterizations of Others and Themselves. *Front. Psychol.* 10 (11). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00011

- Kirsten, E. B., & Stewart, I. (2022). Assessing the development of relational framing in young children. *The Psychological Record*, 72(2), 221–246. <https://doi.org/10.1007/s40732-021-00457-y>
- Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 41, 1472-1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>
- Kohlenberg, B. S., Hayes, S. C. & Hayes, L. J. (1991). The transfer of contextual control over equivalence classes through equivalence classes: a possible model of social stereotyping. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 505-518.
- Leeper, C. (2011). Research in developmental psychology on gender and relationships: Reflections on the past and looking into the future. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 347–356. DOI:10.1111/j.2044-835X.2011.02035.x
- Leeper, C. and Brown, C. S. (2017). Sexism in Childhood and Adolescence: Recent Trends and Advances in Research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10-15. [doi.org/10.1111/cdep.12247](https://doi.org/10.1111/cdep.12247)
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 67–70. [doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x)
- Martin, C. L., Andrews, N. C., England, D. E., Zosuls, K., & Ruble, D. N. (2017). A Dual Identity Approach for Conceptualizing and Measuring Children's Gender Identity. *Child development*, 88(1), 167–182. <https://doi.org/10.1111/cdev.12568>
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903–933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: perspective-taking, false belief understanding, and deception. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4(2), 303-324.
- Miller, C. F., Wheeler, L. A., & Woods, B. (2023). A multidimensional examination of children's endorsement of gender stereotypes. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12725>
- Mizael, T. M., & de Rose, J. C. (2017). Análise do comportamento e preconceito racial: Possibilidades de interpretação e desafios [Behavior analysis and racial prejudice: Potential interpretations and challenges]. *Acta Comportamental*, 25(3), 365–377.
- Mizael, T. M., Almeida, J. H., Silveira, C. C. & de Rose, J. C. (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *The Psychological Record*, 66(3), 451-462. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0185-0>
- Moxon, P. D., Keenan, M., & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43(3), 381.
- ONU - Organização das Nações Unidas. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acessado em 25 de janeiro de 2024.

Perez, W. F., Nico, Y. C., Kovac, R., Fidalgo, A. P. & Leonardi, J. L. (2013). Introdução à Teoria das Molduras Relacionais: principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 4(1), 32-50.

UNDP-United Nations Development Programme, New York. Breaking down gender biases—shifting social norms towards gender equality. Disponível em [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/gsni202302pdf\\_0.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-06/gsni202302pdf_0.pdf). Acesso em 18 de janeiro de 2024.

Wood, W., & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699–727. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.699>

Zosuls, K.M., Miller, C. F., Ruble, D. N., Martin, C. L., Fabes, R.A. (2011). Gender Development Research in Sex Roles: Historical Trends and Future Directions. *Sex Roles*, 64(11-12), 826-842. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>.

## ANEXO A – LISTA DE REFERÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES TRIADAS E ANALISADAS

- Alto, A. T., & Mandalaywala, T. M. (2023). Boys and girls, men and women: Do children take stimulus age into account when expressing gender stereotypes? *Developmental Psychology*, 59(4), 637. <https://doi.org/10.1037/dev0001504>
- Amemiya, J., Mortenson, E., Ahn, S., Walker, C. M., & Heyman, G. D. (2022). Children acknowledge physical constraints less when actors behave stereotypically: Gender stereotypes as a case study. *Child Development*, 93(1), 72-83. <https://doi.org/10.1111/cdev.13643>
- Bennet, A., Kuchirko, Y., Halim, M. L., Costanzo, P. R., & Ruble, D. (2020). The influence of center-based care on young children's gender development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101157. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101157>
- Berenbaum, S. A., Beltz, A. M., Bryk, K., & McHale, S. (2018). Gendered peer involvement in girls with congenital adrenal hyperplasia: Effects of prenatal androgens, gendered activities, and gender cognitions. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 915-929. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1112-4>
- Block, K., Gonzalez, A. M., Choi, C. J., Wong, Z. C., Schmader, T., & Baron, A. S. (2022). Exposure to stereotype-relevant stories shapes children's implicit gender stereotypes. *PLoS One*, 17(8), e0271396. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271396>
- Boe, J. L., & Woods, R. J. (2018). Parents' influence on infants' gender-typed toy preferences. *Sex Roles*, 79, 358-373. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0858-4>
- Bonus, J. A., Lynch, T., Nathanson, A., & Watts, J. (2022). Counter-stereotypical, yet counterproductive? How families at a science museum respond to narratives that defy gender stereotypes. *Media Psychology*, 25(3), 469-498. <https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1971093>
- Boseovski, J. J., Hughes, C., & Miller, S. E. (2016). Expertise in unexpected places: Children's acceptance of information from gender counter-stereotypical experts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 161-176. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.002>
- Braun, S. S., & Davidson, A. J. (2017). Gender (non)conformity in middle childhood: A mixed methods approach to understanding gender-typed behavior, friendship, and peer preference. *Sex Roles*, 77(1), 16-29. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0693-z>
- Buckley, C., Farrell, L., & Tyndall, I. (2021). Brief stories of successful female role models in science help counter gender stereotypes regarding intellectual ability among young girls: A pilot study. *Early Education and Development*, 33(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1928444>
- Cárcamo, C., Moreno, A., & Del Barrio, C. (2021). Girls do not sweat: The development of gender stereotypes in physical education in primary school. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Cartei, V., Banerjee, R., Hardouin, L., & Reby, D. (2019). The role of sex-related voice variation in children's gender-role stereotype attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 396-409. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12281>

- Cartei, V., Garnham, A., Oakhill, J., Banerjee, R., Roberts, L., & Reby, D. (2019). Children can control the expression of masculinity and femininity through the voice. *Royal Society open science*, 6(7), 190656. <https://doi.org/10.1098/rsos.190656>
- Cartei, V., Oakhill, J., Garnham, A., Banerjee, R., & Reby, D. (2020). "This is what a mechanic sounds like": Children's vocal control reveals implicit occupational stereotypes. *Psychological Science*, 31(8), 957-967. <https://doi.org/10.1177/095679762092929>
- Cartei, V., Oakhill, J., Garnham, A., Banerjee, R., & Reby, D. (2021). Voice cues influence Children's assessment of adults' occupational competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 45(2), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s10919-020-00354-y>
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are we still a sexist society? Primary socialisation and adherence to gender roles in childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3408. <https://doi.org/10.1177/1075547020943208>
- Cerqueira-Santos, E., & Bourne, J. (2016). Estereotipia de gênero nas brincadeiras de faz de conta de crianças adotadas por casais homoparentais. *Psico-USF*, 21, 125-133. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210111>
- Charefeddine, R., Castelain, T., & Van der Henst, J. B. (2023). When Maya children do not see power as more masculine: Evidence from self-perception and gender-power association tasks. *Cross-Cultural Research*, 10693971231202885. <https://doi.org/10.1177/10693971231202885>
- Chestnut, E. K., Zhang, M. Y., & Markman, E. M. (2021). "Just as good": Learning gender stereotypes from attempts to counteract them. *Developmental psychology*, 57(1), 114-125. <https://doi.org/10.1037/dev0001143>
- Coyle, E. F., & Liben, L. S. (2016). Affecting girls' activity and job interests through play: The moderating roles of personal gender salience and game characteristics. *Child development*, 87(2), 414-428. <https://doi.org/10.1111/cdev.12463>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child development*, 87(6), 1909-1925. <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>
- Coyne, S., Shawcroft, J., Ruh Linder, J., Graver, H., Siufanua, M., & Holmgren, H. G. (2022). Making men of steel: Superhero exposure and the development of hegemonic masculinity in children. *Sex Roles*, 86(11-12), 634-647. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01293-2>
- Cvencek, D., Kapur, M., & Meltzoff, A. N. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and instruction*, 39, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.04.002>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 117, 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.07.018>
- Del Río, M. F., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M. I., & Meltzoff, A. N. (2019). Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental Psychology*, 55(4), 687. <https://doi.org/10.1037/dev0000658>

- Diaz, V., Runyon, K., & Kroehler, C. J. (2020). Are scientists smart? Kindergarteners' gendered understanding and use of descriptors about science and intelligence. *Science Communication*, 42(4), 538-554. <https://doi.org/10.1177/1075547020943208>
- Dinella, L. M., Claps, J. M., & Lewandowski Jr, G. W. (2017). Princesses, princes, and superheroes: Children's gender cognitions and fictional characters. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(5), 262-280. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1351417>
- Dinella, L. M., Levinson, J. A., & Srouji, M. A. (2023). Can princesses be powerful? A quasi-experimental study examining children's perceptions of princesses and the self. *The Journal of Genetic Psychology*, 184(1), 70-91. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2124904>
- Dinella, L. M., Weisgram, E. S., & Fulcher, M. (2017). Children's gender-typed toy interests: Does propulsion matter?. *Archives of Sexual Behavior*, 46(5), 1295-1305. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0901-5>
- Endendijk, J. J., & Portengen, C. M. (2022). Children's views about their future career and family involvement: Associations with children's gender schemas and parents' involvement in work and family roles. *Frontiers in Psychology*, 12, 789764. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789764>
- Ey, L. A. (2014). The influence of music media on gender role and self-identity: Perceptions of children aged 6 and 10 years. *Children Australia*, 39(3), 147-160. [doi:10.1017/cha.2014.17](https://doi.org/10.1017/cha.2014.17)
- Farr, R. H., Bruun, S. T., Doss, K. M., & Patterson, C. J. (2018). Children's gender-typed behavior from early to middle childhood in adoptive families with lesbian, gay, and heterosexual parents. *Sex Roles*, 78, 528-541. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0812-5>
- Foster-Hanson, E., & Rhodes, M. (2023). Stereotypes as prototypes in children's gender concepts. *Developmental Science*, 26(4), e13345. <https://doi.org/10.1111/desc.13345>
- Galdi, S., Cadinu, M., & Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Development*, 85(1), 250-263. <https://doi.org/10.1111/cdev.12128>
- Galdi, S., Mirisola, A., & Tomasetto, C. (2017). On the relations between parents' and children's implicit and explicit academic gender stereotypes. *Psicologia Sociale*, 12(2), 215-238. <https://dx.doi.org/10.1482/87248>
- Gasparini, C., Sette, S., Baumgartner, E., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2015). Gender-biased attitudes and attributions among young Italian children: Relation to peer dyadic interaction. *Sex Roles*, 73(9-10), 427-441. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0526-5>
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79, 299-313. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>
- Gonzalez, A. M., Block, K., Oh, H. J. J., Bizzotto, R., & Baron, A. S. (2022). Measuring implicit gender stereotypes using the preschool auditory stroop. *Journal of Cognition and Development*, 23(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.2013223>
- Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., de Vries, E. E., & Mesman, J. (2022). Triadic family conversations about gender: Children as driving forces and messiness in messages they receive. *Journal of Family Psychology*, 36(7), 1183-1193. <https://doi.org/10.1037/fam0000931>

- Gülgöz, S., Gomez, E. M., DeMeules, M. R., & Olson, K. R. (2018). Children's evaluation and categorization of transgender children. *Journal of Cognition and Development: Official Journal of The Cognitive Development Society*, 19(4), 325–344. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1498338>
- Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82, 558-569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>
- Gygax, P. M., Schoenhals, L., Lévy, A., Luethold, P., & Gabriel, U. (2019). Exploring the onset of a male-biased interpretation of masculine generics among french speaking kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01225>
- Hacin-Beyazoglu, K., Komac, Ž., & Fekonja, U. (2023). What gender are the animal characters in the illustrations? Gender stereotyping by children in early childhood. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2282359>
- Halbeisen, G., & Jaffé, M. E. (2022). Construal level mindsets modulate gender categorizations in preschool children. *Acta Psychologica*, 229, 103708. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103708>
- Halim, M. L. D., Atwood, S., Osornio, A. C., Pauker, K., Dunham, Y., Olson, K. R., & Gaither, S. E. (2023). Parent and self-socialization of gender intergroup attitudes, perceptions, and behaviors among ethnically and geographically diverse young children. *Developmental Psychology*, 59(10), 1933. <https://doi.org/10.1037/dev0001586>
- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., & Amodio, D. M. (2017). Gender attitudes in early childhood: Behavioral consequences and cognitive antecedents. *Child Development*, 88(3), 882–899. <https://doi.org/10.1111/cdev.12642>
- Halim, M. L. D., Sakamoto, D. J., Russo, L. N., Echave, K. N., Portillo, M. A., & Tawa, S. (2022). Early gender differences in valuing strength. *Archives of Sexual Behavior*, 51(4), 2169–2182. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02185-4>
- Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Zosuls, K. M., Lurye, L. E., & Greulich, F. K. (2014). Pink frilly dresses and the avoidance of all things “girly”: Children’s appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology*, 50(4), 1091–1101. <https://doi.org/10.1037/a0034906>
- Halpern, H. P., & Perry-Jenkins, M. (2016). Parents’ gender ideology and gendered behavior as predictors of children’s gender-role attitudes: A longitudinal exploration. *Sex Roles*, 74, 527-542. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0>
- Hammond, M. D., & Cimpian, A. (2020). “Wonderful but weak”: Children’s ambivalent attitudes toward women. *Sex Roles*, 84, 76-90. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01150-0>
- Hermann, J. M., & Vollmeyer, R. (2016). Stereotype threat in der grundschule [Stereotype threat in primary school]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(1), 42–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000143>
- Hertz, S. G., Wood, E., Gilbert, J., Victor, R., Anderson, E., & Desmarais, S. (2018). Gender and compensation: Understanding the impact of gender and gender stereotypes in children's rewards. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(5), 311–323. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1512077>

- Hildebrand, L., Posid, T., Moss-Racusin, C. A., Hymes, L., & Cordes, S. (2023). Does my daughter like math? Relations between parent and child math attitudes and beliefs. *Developmental Science*, 26(1), e13243. <https://doi.org/10.1111/desc.13243>
- Jaxon, J., Lei, R. F., Shachnai, R., Chestnut, E. K., & Cimpian, A. (2019). The acquisition of gender stereotypes about intellectual ability: Intersections with race. *Journal of Social Issues*, 75(4), 1192-1215. <https://doi.org/10.1111/josi.12352>
- Jhuremalani, A., Tadros, E., & Goody, A. (2023). Stereo-atypical: An investigation into the explicit and implicit gender stereotypes in primary school-aged children. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1115-1129. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01355-w>
- Jonauskaite, D., Dael, N., Chèvre, L., Althaus, B., Tremea, A., Charalambides, L., & Mohr, C. (2019). Pink for girls, red for boys, and blue for both genders: Colour preferences in children and adults. *Sex Roles*, 80, 630-642. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0955-z>
- Karniol, R., Artzi, S. & Ludmer, M. (2016). Children's production of subject-verb agreement in hebrew when gender and context are ambiguous. *Journal of Psycholinguist Research*, 45, 1515-1532. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9419-1>
- Klaczynski, P. A., Felmban, W. S., & Kole, J. (2020). Gender intensification and gender generalization biases in pre-adolescents, adolescents, and emerging adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(3), 415-433. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12326>
- Kneeskern, E. E., & Reeder, P. A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 41(3), 1472-1485. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00686-4>
- Kuchirko, Y., Bennet, A., Halim, M. L., Costanzo, P., & Ruble, D. (2021). The influence of siblings on ethnically diverse children's gender typing across early development. *Developmental Psychology*, 57(5), 771. <https://doi.org/10.1037/dev0001173>
- Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 603-618. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>
- Lam, V. L. (2023). Gender-based reasoning about novel toys: The role of child and parental factors. *Infant and Child Development*, 32(4), e2423. <https://doi.org/10.1002/icd.2423>
- Lamer, S. A., Dvorak, P., Biddle, A. M., Pauker, K., & Weisbuch, M. (2022). The transmission of gender stereotypes through televised patterns of nonverbal bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(6), 1315-1335. <https://doi.org/10.1037/pspi0000390>
- Lauer, J. E., Ilksoy, S. D., & Lourenco, S. F. (2018). Developmental stability in gender-typed preferences between infancy and preschool age. *Developmental Psychology*, 54(4), 613. <https://doi.org/10.1037/dev0000468>
- Lauer, J. E., Udelson, H. B., Jeon, S. O., & Lourenco, S. F. (2015). An early sex difference in the relation between mental rotation and object preference. *Frontiers in Psychology*, 6, 558. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00558>
- Lee, J., Lee, H. J., Song, J., & Bong, M. (2021). Enhancing children's math motivation with a joint intervention on mindset and gender stereotypes. *Learning and Instruction*, 73, 101416. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101416>

- Leite, L. G., Feijó, J. P., & Chiés, P. V. (2016). Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. *Motrivivência. Florianópolis*, 28(47), 210-225. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p210>
- Li, R.Y.H., Wong, W.I. (2016). Gender-Typed Play and Social Abilities in Boys and Girls: Are They Related?. *Sex Roles*, 74, 399–410. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0580-7>
- Malcolm, S., Defeyter, M. A., & Friedman, O. (2014). Children and adults use gender and age stereotypes in ownership judgments. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 123-135. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.728545>
- Mandalaywala, T. M., Tai, C., & Rhodes, M. (2020). Children's use of race and gender as cues to social status. *PLoS One*, 15(6), e0234398. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234398>
- Master, A., Tang, D., Forsythe, D., Alexander, T. M., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2023). Gender equity and motivational readiness for computational thinking in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 242-254. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.004>
- McAuliffe, K., Kumar, M. M., Coogan, S., & Dunham, Y. (2023). Do Children Expect Boys and Girls to Be Rewarded Differently for Doing the Same Work? *Collabra: Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.74790>
- McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2020). Sex differences in education: Exploring children's gender identity. *Educational Psychology*, 40(1), 103-119. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1640349>
- McGuire, L., Jefferys, E., & Rutland, A. (2020). Children's evaluations of deviant peers in the context of science and technology: The role of gender group norms and status. *Journal of Experimental Child Psychology*, 195, 104845. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104845>
- Mendoza-González, B., Delgado Nieto, I., & García Mandujano, M. A. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.3.337011>
- Meyer, M., & Gelman, S. A. (2016). Gender essentialism in children and parents: Implications for the development of gender stereotyping and gender-typed preferences. *Sex Roles*, 75, 409-421. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0646-6>
- Midgette, A. J. (2020). Chinese and South Korean children's moral reasoning regarding the fairness of a gendered household labor distribution. *Developmental Psychology*, 56(1), 91–102. <https://doi.org/10.1037/dev0000854>
- Miller, C. F., Wheeler, L. A., & Woods, B. (2023). A multidimensional examination of children's endorsement of gender stereotypes. *Social Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/sode.12725>
- Mirtaheri, G., Babaie, A., Vahidi, E., & Ghanbari, S. (2023). Gender influences on children's selective trust of adult testimony in Iranian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 147-171. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2060962>
- Misch, A., Dunham, Y., & Paulus, M. (2022). The developmental trajectories of racial and gender intergroup bias in 5-to 10-year-old children: The impact of general psychological tendencies, contextual factors, and individual propensities. *Acta Psychologica*, 229, 103709. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103709>

- Mulvey, K. L., & Killen, M. (2015). Challenging gender stereotypes: Resistance and exclusion. *Child Development, 86*(3), 681-694. <https://doi.org/10.1111/cdev.12317>
- Mulvey, K. L., Miller, B., & Rizzardi, V. (2017). Gender and engineering aptitude: Is the color of science, technology, engineering, and math materials related to children's performance?. *Journal of Experimental Child Psychology, 160*, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.006>
- Mulvey, K. L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2016). Challenging gender stereotypes: Theory of mind and peer group dynamics. *Developmental Science, 19*(6), 999-1010. <https://doi.org/10.1111/desc.12345>
- Nabbijohn, A. N., MacMullin, L. N., Kwan, K. M. W., Santarossa, A., Peragine, D. E., Wong, W. I., & VanderLaan, D. P. (2020). Children's bias in appraisals of gender-variant peers. *Journal of Experimental Child Psychology, 196*, 104865. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104865>
- Navarro, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. Gender Identity, Gender-Typed Personality Traits and School Bullying: Victims, Bullies and Bully-Victims. *Child Indicators Research, 9*, 1–20 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- Neuburger, S., Ruthsatz, V., Jansen, P., & Quaiser-Pohl, C. (2015). Can girls think spatially? Influence of implicit gender stereotype activation and rotational axis on fourth graders' mental-rotation performance. *Learning and Individual Differences, 37*, 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.003>
- Neufeld, S. A., Collaer, M. L., Spencer, D., Pasterski, V., Hindmarsh, P. C., Hughes, I. A., ... & Hines, M. (2023). Androgens and child behavior: Color and toy preferences in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Hormones and Behavior, 149*, 105310. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2023.105310>
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education, 20*, 329-345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>
- Ollis, D., Iannucci, C., Keddie, A., Holland, E., Delaney, M., & Kearney, S. (2022). 'Bulldozers aren't just for boys': respectful relationships education challenges gender bias in early primary students. *International Journal of Health Promotion and Education, 60*(4), 229-242. <https://doi.org/10.1080/14635240.2021.1875020>
- Olson, K. R., & Enright, E. A. (2018). Do transgender children (gender) stereotype less than their peers and siblings? *Developmental Science, 21*(4), e12606. <https://doi.org/10.1111/desc.12606>
- Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R., & Tomasetto, C. (2014). Math–gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences, 34*, 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.005>
- Pauletti, R. E., Menon, M., Cooper, P. J., Aults, C. D., & Perry, D. G. (2017). Psychological androgyny and children's mental health: A new look with new measures. *Sex Roles, 76*, 705-718. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0627-9>
- Peragine, D. E., Gill, B., Troisi, V. V., MacMullin, L. N., & VanderLaan, D. P. (2021). Children's intergroup gender bias and self-perceived same- and other-gender similarity. *British Journal of Developmental Psychology, 39*(1), 125-132. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12351>

- Perszyk, D. R., Lei, R. F., Bodenhausen, G. V., Richeson, J. A., & Waxman, S. R. (2019). Bias at the intersection of race and gender: Evidence from preschool-aged children. *Developmental Science*, 22(3), e12788. <https://doi.org/10.1111/desc.12788>
- Pillow, B. H., Vilma, T., & Low, N. (2022). The influence of gender categories and gender stereotypes on young children's generalizations of biological and behavioral characteristics. *Psychological Reports*, 125(1), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0033294120973933>
- Qian, M., Wang, Y., Wong, W. I., Fu, G., Zuo, B., & VanderLaan, D. P. (2021). The effects of race, gender, and gender-typed behavior on children's friendship appraisals. *Archives of Sexual Behavior*, 50, 807-820. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01825-5>
- Rackoff, G. N., Lagoni, D. W., Shoshany, M. F., Moursi, N. A., & Hennefield, L. (2022). The impact of informant gender on children's endorsement of scientific and non-scientific information. *British Journal of Developmental Psychology*, 40(1), 170-186. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12397>
- Rahe, M., & Quaiser-Pohl, C. (2019). Mental-rotation performance in middle and high-school age: influence of stimulus material, gender stereotype beliefs, and perceived ability of gendered activities. *Journal of Cognitive Psychology*, 31(5-6), 594-604. <https://doi.org/10.1080/20445911.2019.1649265>
- Reby, D., Banerjee, R., Oakhill, J., & Garnham, A. (2022). The development of explicit occupational gender stereotypes in children: Comparing perceived gender ratios and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 134, 103703. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103703>
- Rennels, J. L., & Langlois, J. H. (2014). Children's attractiveness, gender, and race biases: A comparison of their strength and generality. *Child Development*, 85(4), 1401-1418. <https://doi.org/10.1111/cdev.12226>
- Riggs, A. E., Kinard, D., & Long, M. (2023). Children's evaluations of gender non-conforming peers. *Sex Roles*, 88(1-2), 17-34. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01350-44>
- Rizzo, M. T., & Killen, M. (2018). Theory of mind is related to children's resource allocations in gender stereotypic contexts. *Developmental Psychology*, 54(3), 510. <https://doi.org/10.1037/dev0000439>
- Rubin, J. D., Gülgöz, S., Alonso, D., & Olson, K. R. (2020). Transgender and cisgender children's stereotypes and beliefs about others' stereotypes. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 638-646. <https://doi.org/10.1177/1948550619879911>
- Ruthsatz, V., Neuburger, S., Rahe, M., Jansen, P., & Quaiser-Pohl, C. (2017). The gender effect in 3D-Mental-rotation performance with familiar and gender-stereotyped objects—a study with elementary school children. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 717-730. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1312689>
- Saemi, E., Moteshareie, E., Jalilinasab, S., Afrash, S., & Deshayes, M. (2023). Gender stereotypes and motor performance: How explicit and implicit stereotypes influence girls standing long jump and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102334. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102334>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Coco, R. F. M., & Percivalle, V. (2018). Flexibility of gender stereotypes: Italian study on comparative gender-consistent and gender-inconsistent information. *Educational Psychology*, 24(2), 93-98. <https://doi.org/10.5093/psed2018a14>

- Sanja Blagdanic, Gordana Miscevic Kadrijevic & Zorica Kovacevic (2019). Gender stereotypes in preschoolers' image of scientists. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 272-284. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579551>
- Santhanagopalan, R., Heck, I. A., & Kinzler, K. D. (2022). Leadership, gender, and colorism: Children in India use social category information to guide leadership cognition. *Developmental Science*, 25(3), e13212. <https://doi.org/10.1111/desc.13212>
- Santos, A. P. D., Barbato, S. B., & Delmondez, P. (2018). Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 758-772. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017>
- Schroeder, K. M., & Liben, L. S. (2021). Felt pressure to conform to cultural gender roles: Correlates and consequences. *Sex Roles*, 84(3-4), 125-138. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01155-9>
- Seitz, M., Lenhart, J., & Rübsam, N. (2020). The effects of gendered information in stories on preschool children's development of gender stereotypes. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(3), 363-390. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12323>
- Shenouda, C. & Danovitch, J. (2014). Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 27, 53-77. <https://www.cairn.info/revue--2014-3-page-53.htm>.
- Shu, Y., Hu, Q., Xu, F., & Bian, L. (2022). Gender stereotypes are racialized: A cross-cultural investigation of gender stereotypes about intellectual talents. *Developmental Psychology*, 58(7), 1345-1359. <https://doi.org/10.1037/dev0001356>
- Sims, R. N., Burkholder, A. R., & Killen, M. (2023). Science resource inequalities viewed as less wrong when girls are disadvantaged. *Social Development*, 32(1), 387-407. <https://doi.org/10.1111/sode.12629>
- Sims, R. N., Rizzo, M. T., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2022). Desire to play with counterstereotypical peers is related to gender stereotypes and playmate experiences. *Developmental Psychology*, 58(3), 510. <https://doi.org/10.1037/dev0001269>
- Siyanova-Chanturia, A., Warren, P., Pesciarelli, F., & Cacciari, C. (2015). Gender stereotypes across the ages: On-line processing in school-age children, young and older adults. *Frontiers in Psychology*, 6, 1388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01388>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Spinner, L., Cameron, L., & Calogero, R. (2018). Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter) stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex roles*, 79(5), 314-328. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0883-3>
- Spinner, L., Cameron, L., & Ferguson, H. J. (2020). Children's and parents' looking preferences to gender-typed objects: Evidence from eye tracking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104892. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104892>
- Stone, E. A., Brown, C. S., & Jewell, J. A. (2015). The sexualized girl: A within-gender stereotype among elementary school children. *Child Development*, 86(5), 1604-1622. <https://doi.org/10.1111/cdev.12405>

- Stutey, D. M., Klein, D. E., Henninger, J., Crethar, H. C., & Hammer, T. R. (2020). Examining gender in play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 29(1), 20–32. <https://doi.org/10.1037/pla0000108>
- Sumontha, J., Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2017). Children's gender development: Associations with parental sexual orientation, division of labor, and gender ideology. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(4), 438. <https://doi.org/10.1037/sgd0000242>
- Vargas-Salfate, S. (2017). The palliative function of hostile sexism among high and low-status Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01733>
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Vuletich, H. A., Kurtz-Costes, B., Cooley, E., & Payne, B. K. (2020). Math and language gender stereotypes: Age and gender differences in implicit biases and explicit beliefs. *PLoS One*, 15(9), e0238230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238230>
- Wang, M. Z., Ng, V., & Gleason, T. R. (2023). Toy stories: Children's use of gender stereotypes in making social judgments. *Acta Psychologica*, 235, 103879. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103879>
- Wang, Y., Qian, M., Nabbijohn, A. N., Wen, F., Fu, G., Zuo, B., & VanderLaan, D. P. (2022). Culture influences the development of Children's gender-related peer preferences: Evidence from China and Thailand. *Developmental Science*, 25(4), e13221. <https://doi.org/10.1111/desc.13221>
- Weisgram, E. S. (2016). The cognitive construction of gender stereotypes: Evidence for the dual pathways model of gender differentiation. *Sex Roles*, 75, 301-313. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0624-z>
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>
- Wille, E., Gaspard, H., Trautwein, U., Oschatz, K., Scheiter, K., & Nagengast, B. (2018). Gender Stereotypes in a Children's Television Program: Effects on Girls' and Boys' Stereotype Endorsement, Math Performance, Motivational Dispositions, and Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 2435. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02435>
- Wolter, I. B., & Hannover, B. (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681–703. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1175343>
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Preferences for pink and blue: The development of color preferences as a distinct gender-typed behavior in toddlers. *Archives of Sexual Behavior*, 44, 1243-1254. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0489-1>
- Wong, W. I., Shi, S.Y. & Yeung, S.P. (2023). Girls Are Better Students but Boys Will Be More Successful at Work: Discordance Between Academic and Career Gender Stereotypes in Middle Childhood. *Archives of Sexual Behavior*, 52, 1105–1121. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02523-0>

- Wood, L. A., Hutchison, J., Aitken, M., & Cunningham, S. J. (2022). Gender stereotypes in UK children and adolescents: Changing patterns of knowledge and endorsement. *British Journal of Social Psychology*, 61, 768–789. <https://doi.org/10.1111/bjso.12510>
- Xiao, S. X., Cook, R. E., Martin, C. L., Nielson, M. G., & Field, R. D. (2019). Will they listen to me? An examination of in-group gender bias in children's communication beliefs. *Sex Roles*, 80, 172-185. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0924-6>
- Yeung, S.P., Wong, W.I. Gender Labels on Gender-Neutral Colors: Do they Affect Children's Color Preferences and Play Performance? *Sex Roles*, 79, 260–272 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0875-3>
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). Self-socialization of gender in African American, Dominican immigrant, and Mexican immigrant toddlers. *Child Development*, 85(6), 2202-2217. <https://doi.org/10.1111/cdev.12261>

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr. (a) e seu dependente legal estão sendo convidados (as) como voluntários (as) a participar da pesquisa “Aprendizagem de funções simbólicas, competências sociocognitivas e linguagem em crianças neurotípicas e atípicas” coordenado pela profa.Dra. Thais Porlan de Oliveira do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O subprojeto para o qual o sr. (a) está sendo convidado é intitulado “Aprendizagem de funções simbólicas e competências sociocognitivas relacionadas ao gênero”. Pedimos a sua autorização como responsável legal da criança para a utilização de dados sigilosos seus e dela, obtidos em pesquisa científica. Serão utilizados em pesquisa os resultados nos testes psicológicos mencionados a seguir e dados recolhidos durante a observação e as tarefas de ensino conduzidas.

A utilização desses dados está vinculada somente a publicações acadêmicas científicas, sendo garantidas todas as medidas de sigilo para não identificação do (a) Sr. (a) e da criança. Essa etapa da pesquisa tem como objetivo específico compreender questões sobre a aprendizagem cultural pelas crianças de comportamentos diferentes para os gêneros – masculino e feminino – o que chamamos de viés de gênero. Serão utilizados procedimentos lúdicos e de observação das escolhas de objetos e itens pelas crianças e dados comparativos sobre crenças e comportamento parentais, obtidos por questionário com os responsáveis. Os participantes convidados serão crianças de 4 e 5 anos que realizarão algumas atividades combinadas, utilizando brinquedos e livros adequados para a idade da criança, além dos pais responderem a questionários específicos sobre o tema estudado. Serão realizados os seguintes procedimentos: a primeira fase inclui a avaliação da criança pelo *Preschool Occupations, Activity and Traits (POAT)* e pelo *Promoting the Emergence of Advanced Knowledge - Relational Training System (PEAK - subescala de relações dênticas)*; a segunda fase envolve o ensino e a avaliação de relações entre estímulos por meio de um livro lúdico; a terceira fase ocorre com a replicação do POAT nas crianças. As atividades da pesquisa duram no total cerca de três sessões de uma hora e trinta minutos cada, podendo encerrar antes desse tempo. O estudo ocorrerá nas dependências da própria escola ou da casa da criança.

A condução dos procedimentos será realizada por uma estudante prévia e adequadamente treinada para tal fim, do Programa de Pós-graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento da UFMG. Não há previsão de gastos extra com deslocamento ou alimentação uma vez que os ambientes já são rotineiramente frequentados pelos participantes; ainda assim, caso o Sr(a). reconheça algum prejuízo financeiro que decorra da participação na

pesquisa poderá solicitar indenização. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá nenhum tipo de pagamento, em nenhuma circunstância. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) ou a sua a qualquer momento. A participação dele (a) e sua na pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Esse estudo não apresenta riscos físicos para os participantes. Os possíveis riscos psicológicos envolvem você sentir algum desagrado ou constrangimento para responder aos questionários. As medidas que podem ser tomadas pelas pesquisadoras para sanar estes riscos são a escuta livre de sua queixa e interrupção imediata da aplicação, caso você solicite. Os possíveis riscos psicológicos para as crianças envolvem, no caso da aplicação dos instrumentos e atividades e da observação os mesmos riscos existentes em atividades rotineiras das crianças como brincar, olhar em direção a objetos apontados ou requisitados, fazer escolhas e responder a questões simples, etc. Caso a criança sintase cansada o pesquisador poderá interromper ou até mesmo suspender a avaliação.

Ao final da pesquisa, o (a) Sr. (a) receberá um relatório descrevendo os principais resultados de seu dependente, contendo, de forma clara e objetiva, os resultados dos instrumentos aqui utilizados. Serão garantidas medidas de sigilo e segurança impedindo qualquer identificação de nome ou material que indique a sua participação e do menor pelo qual você é responsável. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_  
 (seu nome), portador do documento de Identidade

\_\_\_\_\_, responsável pelo menor

\_\_\_\_ (nome do seu dependente legal), fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo. Tenho ciência que posso retirar a participação do meu dependente legal a qualquer momento, se assim desejar<sup>1</sup>.

Assinatura do responsável: .....

Data ...../...../.....

Endereço:.....

E-mail: ..... Telefone para contato: .....

**Profa. Dra. Thais Porlan de Oliveira**  
**Pesquisadora responsável pelo projeto**

**Telefone:** (31) 99386-3672

porlan@ufmg.com

**Marcela Almeida Sousa de Moraes -**  
**Pesquisadora responsável pelo projeto** **Telefone:**

(31) 98753 4193

marcelamoraiss@gmail.com

---

<sup>1</sup>Caso tenha alguma dúvida de ordem ética, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Rua Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar (Sala 2005), Campus Pampulha, 31270- 901- Belo Horizonte (MG), Fone:(31) 3409-4592. Email [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## **ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a fazer parte de uma pesquisa sobre aprendizagem de diferentes comportamentos por crianças. Essa pesquisa quer entender melhor como aprendemos a diferenciar meninos e meninas. Para isso, vamos usar testes com perguntas para entender como as pessoas pensam e atividades de brincadeira com livros. Durante a sua participação você brincará livremente em alguns momentos e em outros responderá a algumas perguntas e exercícios como jogos de escolha de figuras. Você vai fazer essas brincadeiras e atividades na sua própria casa ou na escola, por um tempo de mais ou menos meia hora no dia.

A sua participação é completamente voluntária: ou seja, você não será obrigado a fazer nada que não quiser. Mas sua ajuda é importante para que possamos entender melhor como pessoas com a sua idade pensam e se comportam. Ao final da pesquisa, os resultados das tarefas serão entregues para seus pais e para você.

Para participar deste estudo o seu pai, mãe ou responsável deverá assinar um termo concordando com a sua participação. Seu pai, mãe ou responsável poderá pedir que você deixe de participar a qualquer momento, sem nenhum problema. Seu nome nem a sua imagem aparecerão em nenhum trabalho da nossa equipe de pesquisa. Ou seja, ninguém mais saberá de sua participação. Participar desse estudo não trará nenhum risco para você, ou seja, as atividades que você fará não poderão te prejudicar, somente te cansar um pouco. Para resolver isso podemos parar quando for preciso e sempre que você pedir.

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

(nome legível) fui informado (a) sobre a pesquisa de maneira que eu consegui entender. Sei que a qualquer momento poderei tirar dúvidas com o pesquisador responsável listado abaixo, ou ainda meus pais. Caso eles tenham alguma dúvida sobre o cumprimento da ética nesta pesquisa, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Rua Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar (Sala 2005), Campus Pampulha, 31270-901- Belo Horizonte (MG), Fone:(31) 3409-4592. Tive a oportunidade de tirar as minhas dúvidas.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Assinatura do menor: \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Thais Porlan de Oliveira**  
**Pesquisadora responsável pelo projeto**

**Telefone:** (31) 99386-3672

porlan@ufmg.com

**Marcela Almeida Sousa de Moraes -**  
**Pesquisadora responsável pelo projeto**

**Telefone:** (31) 98753 4193

marcelamoraiss@gmail.com