

# AUTONOMIA/SUBMISSÃO DO SUJEITO E IDENTIDADE DE GÊNERO\*

Nara Maria Guazzelli Bernardes

PUC - RS

---

## RESUMO

Neste trabalho, discuto aspectos de teorias e pesquisas empíricas concernentes aos temas: dependência, independência, autonomia e identidade de gênero. Esta revisão do conhecimento produzido pela psicologia permite tecer considerações que apontam pressupostos, implicações, vieses e lacunas no que diz respeito à compreensão da subjetividade do homem e da mulher.  
RELAÇÕES DE GÊNERO — PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO — INFÂNCIA

## ABSTRACT

On this paper I discuss aspects of empirical researches and theories concerning issues of dependence, independence, autonomy and gender identity. This review of the knowledge produced by psychology allows some arguments which lead us into presuppositions, implications, obliquities and gaps concerning the understanding of men's and women's subjectivity.

---

\* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no Grupo de Trabalho "Gênero e subjetividade" do VI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, realizado na UERJ, em 1991.

Constitui temática clássica da Psicologia do Desenvolvimento o estudo da interação entre processos do ser humano e processos do meio sociocultural, interação esta que faz com que este ser dependente (cuja sobrevivência biológica ao nascer está intrinsecamente determinada pelo cuidado do outro), transforme-se num sujeito psicológico competente para cuidar de si, para autodirigir-se e para interagir com o outro no mundo.

Neste artigo, pretendo examinar aspectos de teorias e pesquisas empíricas concernentes a essa temática para poder articulá-los ao processo de construção da identidade feminina ou masculina.

## DEPENDÊNCIA, INDEPENDÊNCIA, AUTONOMIA

O movimento do ser humano na constituição de si como sujeito psicológico singular tem recebido diferentes significados — dependência, independência, autonomia —, conforme a teoria ou pesquisa pela qual é problematizado. De modo geral, essas teorias e pesquisas podem ser inseridas no âmbito de três paradigmas clássicos da ciência psicológica: behaviorista, psicodinâmico, cognitivista.

As pesquisas empíricas sobre desenvolvimento humano que se situam no paradigma behaviorista (Zigler e Child, 1969; Zigler e Seitz, 1979) têm entendido o movimento de progressiva liberação da tutela do outro (de modo especial, do adulto) como aquisição da independência pessoal pela criança. Define-se operacionalmente por meio de indicadores, estatisticamente consistentes, tais como: tomar iniciativa, superar obstáculos, demonstrar persistência, mostrar satisfação com o trabalho e querer executar ações ou tarefas sem ajuda de outras pessoas, crianças ou adultos.

A dependência, por sua vez, recebeu conceituações distintas: comportamento que se destina a obter cuidados dos outros; comportamento que indica que o método usado predominantemente pelo indivíduo para a consecução de seus objetivos consiste em buscar a ajuda dos outros; comportamento que indica a sensibilidade da criança aos reforços sociais. Assim, a dependência foi avaliada através de indicadores tais como: procurar ajuda, reconhecimento, atenção, contato físico (Birns, 1976; Mischel, 1966; Zigler e Child, 1969).

Em muitas pesquisas, a independência apareceu associada à dependência. Contudo, devido às evidências empíricas encontradas, independência e dependência mostraram apenas uma correlação moderna entre si, gerando controvérsias quanto à bipolaridade dessas dimensões (Gerwitz, 1969), o que levou alguns autores a propô-las como dimensões distintas. Nessa perspectiva, o comportamento do indivíduo poderia caracterizar-se não só pela relativa ausência da procura de atenção ou de ajuda dos outros (dependência), como também por manifestações de iniciativa e empenho nas realizações (independência).

Outros estudiosos, como Stendler (1952), embora tratassem a dependência e a independência como dimensões interligadas, estabeleceram uma distinção entre independência de ação e dependência afetiva.

Na década de 60, Jerome Kagan e Howard Moss (1962) publicaram um dos estudos longitudinais de maior repercussão na época. Iniciado na década de 30, investigou o desenvolvimento psicológico de uma amostra de homens e mulheres norte-americanos cujo comportamento foi avaliado em cinco momentos, desde o nascimento até a idade de 20 a 30 anos. Entre outros aspectos, os autores focalizaram a passividade, a dependência e a independência. Passividade refere-se ao grau em que o indivíduo aceita ou se afasta de situações de ataque ou frustradoras, em contraste com a conduta ativa de superar ou enfrentar tais situações. Dependência engloba significados distintos, conforme determinados períodos etários de desenvolvimento: no período de zero a seis anos, significa uma tendência geral da criança para ligar-se às figuras adultas femininas (primeiramente a mãe); no período de seis a quatorze anos, passa a significar dependência afetiva — conduta da criança que se destina a buscar afeto e aceitação do adulto — ou dependência instrumental — conduta da criança que procura a ajuda do adulto para resolver situações problemáticas. Independência refere-se à manifestação de comportamentos que indicam a procura de soluções próprias para as situações problemáticas ou ameaçadoras.

No paradigma psicodinâmico, o conceito de autonomia está presente na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1971, 1972) que postula estágios definidos não só por meio de critérios relacionados às zonas erógenas, mas também em termos dos modos de reação orgânica e das modalidades de interação social aprendidas e empregadas pelo indivíduo nas suas relações com o ambiente físico e social.

Em cada um dos estágios, o indivíduo enfrenta uma crise de desenvolvimento de natureza psicossocial, a qual, no estágio muscular-anal (o segundo na seqüência), refere-se à vontade de afirmação do eu da criança pequena que ainda se encontra muito dependente do adulto e começa a experimentar, com mais vigor, a autonomia de sua vontade e a se emancipar em relação à mãe, geralmente o adulto mais próximo.

Ainda neste paradigma, o conceito de autonomia aparece associado ao processo denominado por Margaret Mahler (1982) separação-individuação, por meio do qual a criança transcende a fusão simbiótica primitiva com a mãe em sua trajetória do ciclo vital, para tornar-se um indivíduo uno; abandonando a fase simbiótica de indiferenciação ela se torna um ser distinto do outro (mãe). Separação e individuação são entendidas como processos evolutivos interligados e complementares. O núcleo desses processos consiste no movimento de separação do parceiro simbiótico e, ao mesmo tempo, na crescente autonomia da representação de si mesmo — *self*.

Na produção teórica e empírica que faz parte do paradigma cognitivista, destacam-se os trabalhos de Jean Piaget e colaboradores, segundo os quais o conceito de autonomia localiza-se no âmbito do desenvolvimento do julgamento moral.

Concebendo a moralidade como um sistema de regras cuja essência reside no respeito do indivíduo a essas regras, Jean Piaget (no início da década de 30) interessou-se pela análise do desenvolvimento moral da criança, especialmente pelo julgamento moral, embora tal tema tenha recebido pouca atenção em seus trabalhos posteriores (Battro, 1976; Piaget, 1977; Piaget e Inhelder, 1985).

Tais estudos concebem a criança como um indivíduo que, no processo de interação com outras pessoas, torna-se progressivamente mais racional no que tange ao julgamento moral. A criança percorre uma trajetória de progressiva liberação da dominação dos adultos. Ao mesmo tempo, nas suas relações com outras crianças, apresenta desde o comportamento egocêntrico mais precoce até o uso de regras racionais compartilhadas com seus companheiros de idade, passando pela etapa da aceitação plena de regras impostas pela tradição, representadas na conduta das crianças mais velhas (Grueber e Vonnèche, 1982).

Para Jean Piaget e colaboradores (Piaget, 1977; Piaget e Inhelder, 1985), há duas formas de respeito a regras ou normas: heteronomia e autonomia. A primeira caracteriza-se pelo respeito unilateral às regras; o poder das ordens que, inicialmente, depende da presença física de quem as emite torna-se permanente, ocorrendo o processo sistemático de assimilação. A segunda resulta do desenvolvimento paralelo da cooperação social e das operações concretas; fundamenta-se na concordância e respeito mútuos, bem como na idéia de que as regras podem ser mudadas por meio do consenso alcançado democraticamente. O respeito mútuo e a reciprocidade fazem também emergir o senso de justiça, o qual pode vir a tornar-se uma norma central que prevalece sobre a obediência. Desta forma, a autonomia é definida como o último estágio do desenvolvimento da moralidade. "*A autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.*" (Piaget, 1977. p.321).

Constance Kamii propôs a aplicação pedagógica dos princípios da teoria piagetiana ao tomar o conceito de autonomia no seu sentido original (vinculado à dimensão moral) e ampliá-lo de forma a constituir-se como a meta da educação (Kamii, 1987; Kamii e DeVries, 1987).

De acordo com esta autora, a essência da autonomia como meta da educação consiste em criar condições para as crianças se tornarem capazes de tomar decisões por si próprias, de se conduzirem, ao mesmo tempo em que levam em consideração os critérios de adequação das ações aos interesses dos outros. Pressupõe, portanto, ao respeitar os desejos do outro e não apenas os seus próprios, a superação do egocentrismo.

Nesta perspectiva, o conceito de autonomia expande-se da moralidade para os domínios afetivo e intelectual, assim como para os demais componentes do domínio social.

Jane Loevinger (1966), em sua teoria sobre o desenvolvimento do ego — cujas origens remontam, entre outros, aos trabalhos de Jean Piaget sobre o julgamento moral na criança — considerou a autonomia como o critério que qualifica *um* dos estágios de desenvolvimento. Isto porque descreve o processo de desenvolvimento do ego numa seqüência de sete estágios que não se ligam a faixas etárias específicas, embora possam manifestar-se, com mais freqüência, em determinadas idades (Loevinger e Wessler, 1970).

O estágio autônomo segue-se aos estágios pré-social e simbiótico, impulsivo, autoprotetor, conformista, consciencioso, e antecede o estágio integrado. A pessoa reconhece a necessidade de tornar-se autônoma e, de certa forma, liberta-se das exigências e do senso de responsabilidade que marcam o estágio imediatamente anterior (consciencioso). Nesse momento do desenvolvimento humano (estágio autônomo), aparece uma percepção clara da complexidade e do caráter multifacetado da pessoa e das situações reais, que é acompanhada de maior aceitação e manejo mais adequado dos conflitos internos. As preocupações cognitivas voltam-se para problemas sociais que transcendem a experiência imediata, para a realização pessoal e para o cultivo da individualidade.

Os constructos teóricos de dependência, independência e autonomia não parecem ter sido esgotados no seu significado de modo a gerar uma definição única; isto ocorre não só porque tais constructos são explicitados de várias formas, em função de sua pertinência a um determinado paradigma, mas também porque são operacionalizados (quando é o caso) de modos diversos: comportamento observável, variável interveniente, características da personalidade, entre outros.

Embora a elaboração conceitual mais precisa da articulação entre esses constructos seja uma tarefa que permanece inacabada, pode-se destacar alguns pontos de convergência nas teorias e pesquisas abarcadas pelos três paradigmas clássicos.

Dependência, independência e autonomia são definidas sempre na relação do sujeito com o outro (adulto ou criança), a qual se caracteriza pelo conflito. Podem aparecer distinções entre a dimensão afetiva e a dimensão instrumental ou da ação.

O outro humano, focalizado com destaque nesses estudos, é a figura materna, geralmente o adulto mais próximo.

O desenvolvimento da dependência, independência e autonomia mostra-se determinado também pela sua congruência com padrões masculinos ou femininos que são hegemônicos numa dada cultura.

As sociedades, nas quais tais estudos foram realizados, exibem o individualismo como um valor social vigoroso; conseqüentemente, o conceito de depen-

dência possui uma conotação negativa, principalmente quando associada ao homem. Nesses contextos, parece que a dependência é inevitável na criança pequena, pois esta necessita de ajuda para sobreviver; entretanto, um grau de dependência similar seria inaceitável no adulto. Desta forma, o movimento da dependência para a independência aparece como uma das principais metas da socialização do ser humano (Zigler e Child, 1969).

Essas concepções fazem com que o termo dependência seja associado somente aos períodos iniciais do desenvolvimento; não fica claro o reconhecimento de que a dependência (ainda que em menor grau) pode ser essencial na vida adulta, pois ela, em certa medida, gera maior sensibilidade do sujeito à interação com o outro. Tal sensibilidade implica considerar que o cuidado e atenção dos outros são fonte de prazer e muitas vezes necessários, mesmo para o adulto.

Embora, nesses estudos, a autonomia encontre-se relacionada à dependência e à independência, mostra significados adicionais na formação da subjetividade, que se constituem não só na relação do sujeito com o outro mas também na sua relação consigo mesmo. Desta forma, a autonomia aparece ainda como o critério que qualifica estágios mais avançados do desenvolvimento humano, nos quais se manifesta uma preocupação com a auto-atualização e a afirmação de si mesmo.

Qualquer que seja o paradigma considerado, a incorporação da perspectiva feminista fez com que as problemáticas da dependência, independência e autonomia focalizassem, com maior ênfase, as diferenças entre meninas e meninos, na busca da identificação de fatores do meio cultural e social, bem como na busca da elucidação dos processos (internos ou externos) que determinam as desigualdades entre homens e mulheres.

Em um trabalho que se tornou clássico na literatura feminista, Elena Belotti (1975) analisou o desenvolvimento e a educação das crianças na sociedade e cultura italianas.

A tese central de seu pensamento é a de que as meninas não só apresentam características de personalidade e condutas diferentes daquelas apresentadas pelos meninos, mas também, tais diferenças assumem uma direção que torna difícil, ou quase impossível, às mulheres tornarem-se pessoas independentes e autônomas, aptas a buscar sua auto-realização.

As determinações biológicas são por ela consideradas insuficientes para explicar a extensão e profundidade de tais diferenças. É indispensável procurar a gênese das estruturas psicológicas que se formam (tanto em nível consciente como inconsciente) no processo de socialização, nas relações adulto-criança, nos imperativos culturais. Desde a infância mais precoce, tais estruturas fazem com que as mulheres, quando comparadas aos homens, mostrem um desenvolvimento prejudicado, no que tange ao desejo de

realização como indivíduo, à auto-afirmação e ao desejo de independência e autonomia.

Conclusões semelhantes foram apresentadas por Louis Hoffman (1977) quando, por meio de uma revisão de diversas pesquisas empíricas, investigou os papéis familiares norte-americanos e suas repercussões nas diferenças sexuais. A análise apontou diferenças de conduta do pai e da mãe em relação a filhas e filhos, no sentido de darem maior apoio e de facilitarem o acesso dos meninos a experiências de exploração independente do ambiente, ao mesmo tempo em que as meninas eram privadas de tais experiências ou tinham menor acesso a elas. Tais experiências adquirem importância considerável não só no desenvolvimento de habilidades específicas, mas, também, na constituição de um senso de competência e de capacidade para conduzir a si próprio(a) em situações diversas.

Segundo a autora, mesmo que tais padrões de comportamento tenham origem em estereótipos culturais e não em diferenças reais de capacidade, repercutem de modo crucial no desenvolvimento das diferenças sexuais em relação à independência e autonomia, favorecendo os meninos em detrimento das meninas.

Nesta mesma perspectiva, ao discutir pesquisas sobre socialização, Diana Baumrind (1980) examinou o processo de identificação no interior da família nuclear norte-americana. Concluiu que a identificação pessoal difusa da menina com sua mãe, associada à tolerância ou mesmo ao incentivo social quanto à dependência da mulher durante o ciclo vital, dá origem a uma personalidade que se caracteriza mais pela fusão do que pela autonomia do *self*. A identificação dos meninos com o papel masculino, mais do que com o pai enquanto pessoa concreta, resulta em que sua personalidade se distinga pela negação da fusão relacional e da interdependência.

Diana Baumrind (1980) faz notar que expectativas de amor e aprovação levam a menina a renunciar à sua capacidade de independência; expectativas de poder e dominação conduzem o menino a renunciar prematuramente à sua dependência.

Os estudos gerados pela perspectiva feminista, portanto, mostram que as questões da dependência, independência e autonomia necessitam ser compreendidas em sua articulação com a construção da identidade feminina ou masculina.

Essa demanda requer que se examine como a ciência psicológica vem tratando a temática da identidade do homem e da mulher.

## IDENTIDADE FEMININA E MASCULINA

A bibliografia internacional sobre identidade masculina ou feminina e seus respectivos papéis, em especial a norte-americana, é volumosa e se situa, principalmente, no âmbito dos paradigmas behaviorista e cognitivista (Goslin, 1969; Hurtig, 1982). Essa identidade

tem sido predominantemente qualificada de sexual e, em algumas teorias, articulada ao constructo da identificação.

Nas teorias clássicas sobre identificação, esse constructo nuclear possui significados diversos. Em algumas (Bronfenbrenner, 1960; Grinberg, 1978), as definições de identificação giram em torno de um eixo comum que consiste em concebê-la como um processo psíquico inconsciente responsável por mudanças duradouras na personalidade. Outras teorias (Graciano, 1971; Kagan, 1958; Sears, Rau, Alpert, 1965) apresentam uma multiplicidade de significados para identificação: comportamento manifesto, sistema motivacional, processo de aquisição de comportamentos, crença de que atributos do modelo pertencem ao *self*.

Em todas essas teorias, entretanto, a identidade sexual tem seu fundamento quase exclusivo nas identificações que o indivíduo realiza com o progenitor do mesmo sexo e determina (em grande parte) a adoção dos papéis sexuais.

Outras teorias (também clássicas) concebem a identidade sexual — apenas um facilitador na adoção dos papéis sexuais — como um produto da imitação do progenitor do mesmo sexo, imitação que depende do apego da criança a ele (Bandura, 1974; Gerwitz, 1969).

Nas teorias clássicas que privilegiam o desenvolvimento cognitivo, afirma-se a precedência da identidade sexual básica (autocategorização da criança) sobre seu apego ao progenitor do mesmo sexo, sua conseqüente imitação e aquisição dos papéis sexuais (Kohlberg, 1966; Kohlberg e Ullian, 1974).

Ao analisar essas teorias clássicas e pesquisas empíricas sobre identidade e papéis sexuais, Marie-Claude Hurtig (1982) apontou pressupostos que lhes são comuns (em menor ou maior grau): a) os fundamentos para a dicotomia psicológica relativa ao sexo apóiam-se excessivamente em elementos biológicos, sendo, portanto, considerados universais e delimitadores dos efeitos da socialização; b) os componentes da identidade sexual caracterizam-se pela homogeneidade, estabilidade e irreversibilidade; c) a conformidade aos papéis sexuais (nitidamente dicotomizados), alcançada ao final da infância, representa o término do desenvolvimento sexual, sendo indispensável à adaptação pessoal e social do indivíduo; d) a aquisição dos papéis sexuais e/ou a gênese da identidade sexual da criança são determinadas pela sua identificação ou imitação do outro mesmo sexo (especialmente pela relação com seu (sua) progenitor(a) do mesmo sexo); e) o homem representa a norma e, portanto, teorias podem ser construídas a partir da pesquisa sobre o desenvolvimento dos meninos.

Marie-Claude Hurtig (1982) discutiu também as conseqüências desses pressupostos que se refletem em idéias ou procedimentos presentes nas teorias e pesquisas, tais como: a) enfatizar o estudo das diferenças entre homens e mulheres, maximizando-as, em detrimento das similitudes, bem como focalizar de forma desproporcional os segmentos médios da população branca em idade pré-escolar; b) tratar os in-

dicadores da variável sexo como se fossem intercambiáveis, apesar de estes serem definidos e obtidos pelos procedimentos mais diversos, o que dá margem a generalizações e extrapolações indevidas, decorrentes da superposição entre comportamentos manifestos, representações de si e dos outros, preferências, estereótipos, padrões; c) usar conceitos de forma pouco precisa e consistente.

A autora chama a atenção, igualmente, para o fato de que tais teorias e pesquisas empíricas não avaliam com profundidade o poder adulto à luz da assimetria das posições sociais e culturais do homem e da mulher.

Tais pressupostos e respectivas conseqüências ocasionaram dificuldades e impasses à medida em que se evidenciavam resultados empíricos contraditórios ou inconsistências entre resultados empíricos e princípios teóricos. A situação provocou questionamentos substantivos e metodológicos, observados com maior intensidade a partir da década de 70, em trabalhos não só de natureza acadêmica, mas também comprometidos com o movimento feminista. Esses trabalhos apresentam pontos comuns, alguns dos quais foram destacados por Marie-Claude Hurtig (1982) com muita propriedade:

Reconhecem, no mesmo sujeito, a presença de componentes definidos socioculturalmente como sendo apropriados ao homem ou à mulher, uma vez que o desempenho dos papéis masculino ou feminino atualiza apenas uma parcela do que foi interiorizado durante o desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Entendem que a conformidade aos papéis feminino ou masculino tradicionais significa mais uma etapa do processo de formação da identidade do que seu término; a permanência e cristalização desta conformidade podem tornar-se desvantajosas para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

Afirmam que a possibilidade de o sujeito incorporar em sua personalidade elementos masculinos e femininos permite uma adaptação mais rica e flexível à realidade física e social, uma expressão mais plena do *self*, numa gama de variações intra e interindividuais.

Consideram que o significado do ser feminino/ser masculino é contingente, pois estes conceitos são definidos em função de concepções existentes, num dado momento, numa dada sociedade; no horizonte, o desejável seria a fusão dos dois pólos no humano.

Nota-se, portanto, uma apreensão mais integradora dos processos subjacentes à diferenciação psicológica do homem e da mulher, bem como uma importância maior conferida às atribuições de significado realizadas pelos sujeitos. Significações que, embora sociais na sua origem (são constituídas a partir de idéias e concepções existentes na sociedade e na cultura), possuem uma dimensão psicológica irreduzível, uma vez que cada indivíduo singular reelabora este conjunto de idéias através da mediação de sua subjetividade.

Dentre as propostas teóricas que surgiram a partir da década de 70, considero relevantes aquelas contidas nos trabalhos de Jeanne Block (1973), Joseph Pleck (1975), Meda Rebecca, Robert Hefner, Barbara Oleshansky (1976) e Emilce Bleichmar (1985), os quais são referidos na produção científica em nosso meio.

Conforme apontou o excelente estudo de Fúlvia Rosemberg, Edith P. Piza e Thereza Montenegro (1990) — *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia* — que contém um balanço crítico da produção sobre o tema (apoiado em levantamento bibliográfico do período 1975-1989), as propostas teóricas da Psicologia sobre formação da identidade feminina ou masculina que representam um avanço em relação às teorias clássicas são pouco conhecidas entre nós, particularmente na área da educação.

Jeanne Block (1973) assumiu como pressuposto que a meta do desenvolvimento da identidade sexual não seria a masculinidade ou a feminilidade, culturalmente definidas, mas a constituição de um *self* que incorporaria uma identidade sexual que permitisse ao indivíduo manifestar características de personalidade que superariam esta classificação dicotômica e que seriam mais propriamente qualificadas de humanas.

Substituiu os termos masculino e feminino como protótipos dos comportamentos e atitudes relativos ao sexo pelas categorias criadas por David Bakan. Este considera que todas as formas vivas possuem duas modalidades fundamentais de ser: atuação e comunhão. A primeira refere-se ao organismo enquanto um indivíduo que busca proteção, afirma e expansão do seu *self*; a segunda diz respeito ao indivíduo enquanto parte de um organismo maior, buscando ser um com os outros. As duas modalidades podem interagir num processo de balanceamento e integração, que consiste em suavizar a atuação pela comunhão ou de complementar a comunhão pela atuação, ou seja, temperar o masculino com o feminino e o feminino com o masculino.

Apoiando-se na teoria de Jane Loevinger (1966) sobre o desenvolvimento do ego, Jeanne Block (1973) elabora os estágios que compõem o desenvolvimento do papel sexual; este é definido como a constelação de qualidades que um indivíduo percebe como sendo características dos homens e das mulheres num determinado contexto sociocultural e é determinado pela complexa interação entre fatores biológicos e histórico-culturais, mediados por funções cognitivas e pelo ego.

As concepções do papel sexual começam a aparecer no segundo estágio do desenvolvimento do ego, denominado impulsivo; nele, a criança constrói noções primitivas de identidade que são essencialmente denotativas e destituídas de conteúdo sexual. Os comportamentos característicos deste estágio tem a ver com a expansão, o interesse e a afirmação do *self*. Assim como o estágio seguinte, este representa a condição de atuação forte.

No estágio autoprotetor, a criança preocupa-se ainda com a expansão e engrandecimento do *self*; estabelece-se uma dialética entre as regras impostas pelos agentes de socialização e a determinação da própria criança de explorar, ao máximo, as vantagens já conquistadas.

No estágio da conformidade, a criança desenvolve um conjunto de estereótipos que se mostram congruentes com as definições culturais dos papéis sexuais. Nesse momento, ocorre uma bifurcação crítica no desenvolvimento desses papéis que faz que os interesses, atividades e atitudes dos meninos e das meninas passem a divergir nitidamente. Aos meninos, exige-se controle de suas manifestações afetivas e estimula-se a afirmação e expansão do *self*. Às meninas, encoraja-se o controle da agressão, da afirmação e da expansão do *self* e, ao mesmo tempo, estimula-se a percepção do mundo familiar como sendo a esfera adequada de seus interesses. Portanto, a comunhão, explicitamente desencorajada nos meninos, é reforçada com vigor nas meninas.

No estágio consciencioso, a introspecção e a consciência do *self* permitem a autocrítica em relação a certos valores e ideais internalizados, assim como em relação às expectativas culturais dominantes. Os papéis sexuais, nitidamente dicotomizados, passam a ter nuances resultantes das noções de responsabilidade e dever; estas noções possibilitam o exame crítico das divergências entre os próprios valores e aqueles da sociedade. Inicia-se o processo de balanceamento entre a atuação e a comunhão, que será típico do período seguinte, o estágio autônomo.

No estágio autônomo, o processo de balanceamento faz com que o indivíduo necessite manejar conflitos originados da diferenciação do *self* e que envolvem sentimentos, valores e papéis. A conexão das noções sobre o *self* com a consciência cada vez mais clara dos próprios valores e também com predisposições e comportamento incongruentes em relação a definições mais tradicionais de papéis sexuais, requer do indivíduo que este prossiga no processo de balanceamento de opostos.

Tal balanceamento pode conduzir ao estágio seguinte, o estágio integrado, no qual se manifesta uma identidade que articula a história pessoal com aspirações presentes e futuras. Nesse momento do desenvolvimento, a identidade sexual representa uma integração de valores e traços rotulados culturalmente como masculinos ou femininos e, portanto, a definição do papel sexual é andrógina.

Essa integração mostra características distintas para o homem e para a mulher. Para os primeiros, a integração da atuação com a comunhão faz com que a afirmação, o interesse e a expansão do *self* sejam temperadas pela mutualidade, interdependência e bem-estar compartilhado. Para as mulheres, a integração da comunhão com a atuação exige que a preocupação com o funcionamento harmonioso do grupo, a submersão do *self* e a importância do consenso sejam complementadas pela inclusão da afirmação e ex-

pansão do *self*, as quais são indispensáveis para a integração pessoal e a auto-atualização.

A primeira proposta teórica apresentada por Joseph Pleck (1975) estabelece uma analogia entre o desenvolvimento da masculinidade-feminilidade e o desenvolvimento moral, pretendendo avançar em relação à teoria de Lawrence Kohlberg. O desenvolvimento de traços sexualmente tipificados dar-se-ia em três fases do ciclo vital.

Na primeira fase, a criança apresenta conceitos amorfos e desorganizados relativos ao papel sexual; há, inclusive, confusão sobre o seu próprio sexo.

Na segunda fase, a criança aprende as regras da diferenciação do papel sexual e encontra-se motivada para conformar-se a tais regras. Aparece, portanto, maior rigidez quanto ao cumprimento das regras e maior intolerância em relação ao descumprimento das mesmas, tanto no que se refere a si como aos outros.

Na terceira fase, o indivíduo transcende tais normas e limites do papel sexual; desenvolve uma androginia psicológica de acordo com suas necessidades internas e seu temperamento.

Ao contrário do que postulam as teorias clássicas sobre o desenvolvimento da identidade sexual e a adoção de papéis sexuais, na proposta teórica de Joseph Pleck (1975), a adesão rígida aos limites impostos pelas normas configura-se apenas como um estágio intermediário. Este pode ser superado por definições mais flexíveis do papel sexual, aptas a responder melhor às necessidades e diferenças individuais.

O autor argumenta que embora a criança não seja ainda capaz de lidar com papéis sexuais mais flexíveis em determinados momentos de seu desenvolvimento, poderá chegar a visualizá-los como um modo de proporcionar mudanças e crescimento no futuro. O desenvolvimento da masculinidade-feminilidade, segundo padrões tradicionais (cujo ápice seria o início da adolescência), tem um papel limitado no ciclo vital e, ao invés de ser um indicador de maturidade da identidade sexual (como colocam as teorias clássicas), pode significar uma cristalização indesejável, caso não seja superada.

Mudanças nos traços sexualmente tipificados ocorrem durante todo o ciclo vital, na medida em que o indivíduo defronta-se com experiências plenas de significados associados ao papel sexual, tais como paternidade, maternidade, trabalho, convivência com pessoas de ambos os sexos, mudanças psicosssexuais adultas e envelhecimento. Para explicar a adaptação da pessoa a esta multiplicidade de experiência de vida, o modelo clássico da internalização irreversível e estável dos traços parentais não parece ser o mais fecundo.

Articulada a esta, Joseph Pleck (1975) apresenta uma segunda proposta teórica, na qual faz uma analogia entre a aquisição de traços sexualmente tipificados e a aquisição da linguagem, principalmente no

que concerne ao papel tradicional, na segunda fase do desenvolvimento da criança.

Ele parte do pressuposto de que o sistema de diferenciação do papel sexual, em qualquer cultura, é um sistema altamente simbólico que engloba classes distintas de comportamentos e atividades, organizadas em categorias amplas e possui certas regras para combiná-los. Apoiando-se parcialmente na teoria psicolinguística de Noam Chomsky, propõe um construto — aparato de aprendizagem do papel sexual — que interage com o *corpus* das imagens do papel sexual e seus correspondentes. Essa interação gera estruturas sistemáticas e semânticas que permitem à criança produzir e compreender novas seqüências do papel sexual que se manifestam no comportamento observável, inclusive o seu próprio.

Embora as figuras parentais superem uma parcela básica do *corpus* do papel sexual que a criança observa, sua função não é preponderante, uma vez que é suplementada por muitas outras fontes.

Em síntese, para o autor, a perspectiva psicolinguística leva a conceituar os papéis sexuais como um sistema simbólico que possui uma realidade concreta, para além do indivíduo (da mesma forma como acontece com a linguagem) e tem implicações para as mudanças de papel, tanto em nível individual como cultural. O indivíduo defronta-se com esse sistema simbólico e, ao internalizá-lo e mostrá-lo aos outros, contribui para sua disseminação. O sistema persiste, evoluindo no seu ritmo próprio, que é mais lento, enquanto os indivíduos usam ou alteram esse sistema simbólico de modo idiossincrático, pois o comportamento decorrente do papel sexual muda em resposta a novos modelos e normas. A aquisição da linguagem fornece o padrão de um mecanismo dinâmico que, ao mesmo tempo, gera uma configuração de comportamentos organizada e estruturada e é permeável a novos estímulos que lhe possibilita evoluir.

Meda Rebecca, Robert Hefner, Barbara Oleshansky (1976) criticaram a utilização equivocada do conceito de polarização que assume uma configuração de masculinidade-feminilidade bipolar, unidimensional e negativamente correlacionada, e escamoteia os aspectos dinâmicos das polaridades, ou seja, os processos pelos quais elementos distintos e díspares agrupam-se, combinam-se e mudam no tempo e conforme as situações. A partir dessa crítica, elaboram uma proposta teórica denominada modelo de desenvolvimento do papel sexual, que se compõe de estágios e fases de transição.

No estágio I, designado como estágio dos papéis sexuais indiferenciados, a criança tenta organizar a avalanche de estímulos perceptuais existentes no seu mundo; ela aprende que o mundo é constituído de objetos distintos e que pode percebê-los da dimensão figura-fundo. Possui concepções indiferenciadas dos comportamentos associados aos papéis sexualmente tipificados; não se dá conta ainda das restrições culturais impostas em função do sexo biológico.

No período de transição para o estágio seguinte, a criança vai se tornando cada vez mais consciente dos valores da família e do meio sociocultural. Uma das primeiras distinções valorativas que aprende é a polaridade grande-pequeno, que se torna instrumental para a formação de dicotomias posteriores e respectivos valores. Nesse processo de associação do ser grande com poder, ser homem com ser grande e, conseqüentemente, ser poderoso, a criança passa facilmente para uma dicotomia que se torna a base da dominação futura.

A criança em idade escolar já sabe que os seres humanos são classificados como homens e mulheres e que esta dicotomia implica comportamentos apropriados e valorizados para cada sexo.

O estágio II, denominado estágio dos papéis sexuais polarizados, caracteriza-se pela conexão que a criança estabelece entre as prescrições do papel e a necessidade de pensar, sentir e comportar-se, conforme tais prescrições. Ela aceita ativamente o papel sexual convencional do sexo que lhe foi atribuído e rejeita, enfaticamente, o papel oposto. Essa conduta da criança decorre da exigência sociocultural de conformidade ao papel masculino ou feminino pelo meio, mesmo que num dado momento, esta aderência possa ser disfuncional ou incongruente para a pessoa.

As autoras e o autor ponderam que pode ser funcional e desejável que a criança use, temporariamente, polaridades e entidades discretas como uma estratégia para organizar de forma significativa o mundo que a rodeia; entretanto, este modo de funcionar cognitivamente não deve ser colocado como meta dos comportamentos e aprendizagens relativos ao papel sexual.

A transição para o estágio III requer um longo período de tempo e parece ser mais dramática do que a anterior porque, dificilmente, encontra suporte no meio sociocultural. Durante o estágio anterior, o indivíduo apreendeu os elementos dos papéis sexuais polarizados e o seu desempenho depende do reforçamento que encontra no seu meio, o qual, ao mesmo tempo, manipula reforços positivos em relação a um dos pólos e utiliza reforços negativos e punição em relação ao outro pólo. Entretanto, mesmo que não se manifeste no desempenho do indivíduo, esse conhecimento permanece latente e pode ser resgatado para desenvolver novas habilidades, novos posicionamentos no mundo, a partir do enfrentamento de contradições e crises.

O estágio III, da transcendência do papel sexual, recebeu essa designação porque nesse momento do desenvolvimento, o modo de o indivíduo expressar-se não é determinado pela adesão rígida às características socioculturalmente consideradas adequadas ao sexo. O indivíduo vive uma transcendência dos estereótipos e uma nova organização dos elementos apreendidos no estágio II, o que resulta numa estrutura mais relevante para a personalidade, uma vez que ele se sente mais liberado para expressar quali-

dades humanas sem temor de violar normas concernentes ao papel sexual.

Meda Rebecca, Robert Hefner, Barbara Oleshansky (1976) levantam a hipótese de que o estágio da transcendência não significa o momento final de um processo, mas o início de uma orientação dialética em relação à vida; o conflito sempre se fará presente e sua resolução é apenas um estado temporário que atende às exigências de situações, disposições internas ou momentos determinados.

Denunciando o viés sexista do pensamento psicanalítico hegemônico (a começar pelo pensamento de Sigmund Freud), Emilce Bleichmar (1985) elaborou uma teoria da gênese da feminilidade/masculinidade que articula os aportes estritamente psicanalíticos com determinações sociais e culturais; resgatou, portanto, a dimensão política do desenvolvimento psicosssexual e produziu, desta forma, uma síntese original e criativa e, por isso mesmo, demolidora de enunciados quase dogmáticos.

Apoiada nos trabalhos de Robert Stoller sobre os transtornos de gênero (por exemplo, o transexualismo), a autora incorporou, de modo consistente, a distinção conceitual entre gênero e sexo à teoria psicanalítica. Gênero abrange todos os aspectos psicológicos, sociais e culturais do ser feminino/ser masculino, enquanto sexo engloba os componentes biológicos, anatômicos, e fisiológicos do ser macho/ser fêmea ou o próprio intercurso sexual.

O gênero consiste numa categoria complexa que articula três aspectos:

a) atribuição de gênero que significa a rotulação do recém-nascido como homem ou mulher, realizada pelos adultos com base nos indicadores anatômicos do sexo, a qual desencadeia um discurso cultural que se funda nos estereótipos da feminilidade/masculinidade e é fator determinante do núcleo da identidade de gênero;

b) identidade de gênero, que é constituída pelo núcleo da identidade e pela identidade propriamente dita. O primeiro, significa a auto-percepção consciente e inconsciente (idéias e sentimentos mais primitivos), de pertencer a um dos gêneros (em geral, com base no sexo). É determinado pela atribuição de gênero, mantém-se essencialmente inalterável e encontra-se estabelecido até os três anos de idade, aproximadamente. A identidade, propriamente dita, manifesta-se na crença "sou feminina"/"sou masculino" que se constrói a partir do núcleo, de modo mais sutil e complexo do que este e se consolida quando a criança compreende a expectativa das figuras parentais em relação à sua expressão de feminilidade/masculinidade; é mais suscetível a mudanças;

c) o papel de gênero, que significa o conjunto de expectativas socioculturais, quanto aos comportamentos apropriados às pessoas de cada sexo, determinados em função da assimetria de poder existente entre o homem e a mulher. Essa tipificação masculina/fe-

minina ideal é abstrata e vigorosamente normatizada até o estereótipo; entretanto, o homem e a mulher em construção fazem escolhas pessoais dentro desse conjunto de valores, uma vez que sua inscrição numa das duas categorias (a partir do estabelecimento do núcleo da identidade de gênero), impele-os a buscar modelos com os quais possam identificar-se.

Emilce Bleichmar (1985) enfatiza que um ponto crucial de divergência entre autores psicanalíticos reside no fato de que alguns consideram como experiência fundamental para o estabelecimento do núcleo da identidade de gênero a descoberta dos genitais e, como indicador privilegiado para constatar a cristalização deste núcleo, a manifestação da ansiedade de castração tanto no menino como na menina. A interação da mãe com a criança, que erotiza o corpo desta, é considerado fator determinante para tal descoberta.

Outros autores, entretanto, sem negar o papel facilitador do contato corporal mãe-criança, acentuam que um fator poderoso e indispensável é a confirmação parental. Este constructo abrange tudo o que a mãe e o pai expressam na sua relação com a criança cujo conteúdo é concernente a seu sexo (ser macho/fêmea) e a seu gênero (ser mulher/homem). Para estes autores, na determinação do núcleo da identidade de gênero, o peso desloca-se do anatômico para incidir sobre a crença, o fantasma e o desejo, ou seja, sobre o poder do outro humano na constituição da subjetividade do homem ou da mulher.

Assim, para autores como Robert Stoller, as forças biológicas (por exemplo, a marcação sexual genital) teriam como função reforçar ou perturbar uma identidade de gênero que foi basicamente estruturada pelo intercâmbio humano.

O estudo da histeria fez ver que a distinção entre sexo e gênero mostrou-se fecunda, quer pelo seu poder explicativo, quer pelo seu poder heurístico. Isto porque possibilitou reduzir as determinações do hereditário e instintivo ao mesmo tempo em que ampliou as determinações do simbiótico, do significativo e do cultural. A autora acentua que a distinção entre sexo e gênero revolucionou o pensamento psicanalítico ao questionar, desde o interior deste próprio pensamento, o poder de determinação do anatômico como fundamento da construção da feminilidade/masculinidade do ser humano. Deste modo, "... a feminilidade e a masculinidade — enquanto identidade de gênero — [passam a ser definidas] como categorias do patrimônio exclusivo do discurso cultural" (Bleichmar, 1975. p.26).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da produção científica (composta, principalmente de estudos norte-americanos e europeus) sobre a temática do desenvolvimento da identidade feminina ou masculina e seus respectivos papéis, pos-

sibilitou-me constatar que as teorias clássicas mostram lacunas e vieses refletidos especialmente nos princípios e conceitos referentes ao desenvolvimento da mulher; constatação esta que já fora apontada nos trabalhos de Nancy Chodorov (1974) e Carol Gilligan (1982), entre outros.

Na vertente psicanalítica, no início dos anos 70 Nancy Chodorov (igualmente apoiada nos estudos de Robert Stoller) criticou o viés masculino da teoria psicanalítica clássica. Argumentava que o desenvolvimento do menino e da menina, numa sociedade patriarcal, torna-se radicalmente diferente, produzindo uma personalidade de cunho mais relacional nas mulheres e uma personalidade preocupada com a negação do relacionamento, nos homens.

Isto porque a divisão sexual do trabalho e a separação entre os domínios público e privado (Rosaldo, 1980) faz com que a identificação de gênero do menino assuma um caráter mais posicional e a da menina, um caráter mais pessoal. A primeira opera com aspectos do papel de gênero que podem estar mais ou menos claramente definidos; a segunda é mais difusa e opera com a personalidade, os valores, os traços comportamentais da pessoa, pois origina-se de um relacionamento real (Chodorov, 1974).

No caso do menino, sua identidade de gênero masculina se constitui pela negação da identificação primária com a mãe e se fundamenta na identificação com o pai ou outro homem adulto significativo. Em consequência, devido à forma específica de organização familiar na sociedade patriarcal urbana, o menino se identifica com o papel masculino idealizado, com aspectos deste papel ou com o que ele fantasia ser o papel masculino, ao invés de fazê-lo com o pai, enquanto pessoa com a qual se relaciona afetivamente de forma íntima, devido à sua ausência física, e quase invisibilidade.

No caso da menina, a identificação do papel de gênero é mediada por relações afetivas reais com a pessoa da mãe e não implica a rejeição da identificação primária; os componentes do papel feminino e a feminilidade são acessíveis e compreensíveis porque fazem parte de sua vida cotidiana. A identificação da menina se dá com os traços gerais dos atributos e valores da mãe. "... não é baseada em características produzidas pela fantasia ou externamente definidas e em identificação negativa, mas na aprendizagem gradual de um modo de ser familiar na vida diária e exemplificada pela pessoa (...) com que ela esteve mais envolvida" (Chodorov, 1974. p.51). Deste modo, há uma continuidade com as experiências anteriores de identificação e de apego.

Sem focalizar, de início, a constituição da identidade da mulher, mas em decorrência de pesquisas empíricas sobre moralidade e relações interpessoais, Carol Gilligan (1982. p.1) descobriu que a "voz das mulheres soava de modo distinto", o que a levou a analisar as relações entre a teoria psicológica e o desenvolvimento das mulheres. Um dos seus argumen-

tos centrais é o de que teorias consideradas sexualmente neutras, em função de uma pretensa objetividade científica, tais como as de Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, revelam um viés consistente de observação e avaliação. Isto porque, ao adotarem, mesmo que implicitamente, a vida masculina como norma, tais teorias tentaram enquadrar a mulher neste molde, desconsiderando, desta forma, que as mulheres costumam definir-se, em geral, num contexto de relações humanas e avaliar-se em termos de sua capacidade para cuidar dos outros. Torna-se imperioso, portanto, reconhecer que as diferenças de experiência e compreensão das mulheres ampliam a visão de maturidade postas pelas teorias psicológicas e apontam a natureza contextual das verdades do desenvolvimento.

Proposições teóricas, que romperam com concepções clássicas, não entendem a identidade masculina ou feminina como um dado acabado, mas como produto em permanente elaboração, constituída por meio de um processo sutil e complexo. O fato de a autorrotulação de homem ou mulher estar estabelecida não significa, necessariamente, que o processo de identificação feminina ou masculina esteja completado. Conflitos e incertezas sobre masculinidade ou feminilidade podem permanecer e tornarem-se mais agudos em situações nas quais a definição clara dos papéis da mulher e do homem passa a ser questionada e suas fronteiras mostram-se menos nítidas, como acontece atualmente no Brasil, de forma particular em certos segmentos das camadas médias urbanas (Luz, 1987). Não se pode reduzir, portanto, o interesse pelo estudo da identidade feminina ou masculina aos primeiros anos de vida do sujeito.

Foi possível, igualmente, verificar por meio desta revisão, que a maioria dos trabalhos sobre desenvolvimento humano, quando focaliza a identidade da mulher ou do homem, bem como seus respectivos papéis, utiliza o termo sexo quer como variável dependente, quer como variável independente, quer como variável estranha a ser controlada. Enquanto variável independente, o sexo é entendido como uma dimensão do organismo que se desenvolve através da ação de fatores biológicos, tais como cromossomos, gens, hormônios; é fator gerador de diferenças entre mulheres e homens. Tomado como variável dependente, todos os componentes do sexo (com exceção dos concernentes à estrutura física do ser humano) resultariam das experiências pós-natais definidas pela matriz sociocultural. Esta utilização do constructo com significados muito amplos e, nem sempre claramente explicitados, tem dado margem a ambigüidade e provocado confusão entre os atributos biológicos e socioculturais dessa dimensão da personalidade (Unger, 1979), podendo gerar reducionismos biológicos ou culturalistas.

Para evitar tais reducionismos, faz-se necessária uma tematização do próprio constructo. Parece-me

que as ambigüidades poderão ser melhor enfrentadas por meio do conceito de gênero articulado ao conceito de sexo. Tendo em vista que esta mudança marca uma diferença radical, não pode ser interpretada simplesmente como a mudança de um conceito por outro.

A meu ver, não se trata apenas de identificar semelhanças, diferenças ou especificidades de homens e mulheres, mas sim de entendê-las à luz das posições assimétricas ocupadas por mulheres e homens numa sociedade que funciona segundo a lógica de sistemas de exploração e dominação (patriarcado, racismo, capitalismo).

Os atributos que qualificam a fêmea ou o macho da espécie humana de mulher ou homem, de feminino ou masculino, portanto, não são apenas da ordem da natureza nem são independentes entre si; são produzidos por relações socialmente construídas, ou seja, são da ordem da cultura.

Em decorrência, a distinção entre gênero e sexo, numa ótica crítica que inclua a questão da hierarquia e do poder, promete ser fecunda para o estudo de problemas que interroguem as relações homem/mulher.

Essas considerações colocam em pauta a necessidade de a Psicologia retomar, sob novas perspectivas, estudos sobre as múltiplas dimensões da subjetividade em suas relações com o gênero. Pode-se supor que tal encaminhamento da produção científica permita não só uma re-visão dos resultados de pesquisas empíricas, como uma discussão dos próprios conceitos e princípios que informam e fundamentam tais pesquisas (Unger, 1983).

Em suma, re-colocar como objeto de estudos as temáticas da dependência, independência e autonomia do sujeito para, por meio do conceito de identidade de gênero, articulá-las à questão política das desigualdades sociais entre mulheres e homens do modo como se apresentam numa sociedade complexa como a nossa, exige que tais temáticas sejam explicitadas numa forma relacional. Esta forma permite dar conta das configurações múltiplas que tal fenômeno pode assumir. No caso da presente discussão, trata-se de tomar como objeto de estudo a relação autonomia-submissão (Bernardes, 1989).

Finalmente, considerando que as desigualdades sociais são de natureza totalizante e seus efeitos ocorrem em interação (Safiotti, 1987; Apple e Weis, 1986) torna-se potencialmente viável, por meio do olhar interdisciplinar, articular o gênero a outras subordinções sociais (classe social, raça), a fim de que se possa abrir novas perspectivas na busca da compreensão da subjetividade masculina ou feminina em nosso contexto social e cultural. Trata-se, portanto, de focalizar desde um outro lugar teórico e epistemológico temas que, aparentemente, estariam esgotados na sua compreensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W., WEIS, Louis. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.1, p.19-33; jan./jun. 1986.
- BANDURA, Albert. Analysis of modeling processes. In: \_\_\_\_\_ (ed.) *Psychological modeling: conflicting theories*. New York: Lieber-Atherton, 1974. p.1-62.
- BATTRO, Antônio. *O Pensamento de Jean Piaget: psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- BAUMRIND, Diana. New directions in socialization research. *American Psychologist*, Washington, v. 35, n.7, p.639-52, July 1980.
- BELOTTI, Elena G. *O Descondicionamento da mulher*. Do nascimento à adolescência. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre, 1989. Tese (dout.) UFRGS/FE.
- BIRNS, Beverly. The emergence and socialization of sex differences in the earliest years. *Merril-Palmer Quarterly*, Detroit, v.22, n.3, p.229-54, July 1976.
- BLEICHMAR, Emilce. *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madri: Adotraf, 1985.
- BLOCK, Jeanne Humphrey. Conceptions of sex role: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, Washington, v.28, n.6, p.512-26, June 1973.
- BRONFENBRENNER, Urie. Freudian theories of identification and their derivatives. *Child Development*, New York, n.31, p.15-40, Mar./Dec. 1960.
- CHODOROV, Nancy. Family structure and feminine personality. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist, LAMPHREY, Louis (ed.) *Woman, culture and society*. Stanford: Stanford University Press, 1974.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- GERWITZ, Jacob L. Mechanisms of social learning: some roles of stimulation and behavior in early development. In: GOSLIN, David A. (ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally College, 1969. p.57-212.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University, 1982.
- GOSLIN, David A. (ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally College, 1969.
- GRACIANO, Marília. *O Conceito de identificação na teoria da aprendizagem social*. Rio de Janeiro, 1971. Diss. (Mestr.) PUCRJ.
- GRINBERG, Léon. *Teoría de la identificación*. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- GRUEBER, Howard E., VONNÈCHE, J. Jacques. (ed.) *The essential Piaget*. London: Routledge & Kegan, P., 1982.
- HOFFMAN, Louis Wladis. Changes in family roles, socialization and sex differences. *American Psychologist*, Washington, v.32, n.118, p.644-58, Aug. 1977.
- HURTIG, Marie-Claude. L'Élaboration socialisée de la différence des sexes; rôles, identité et représentation de sexe. *Enfance*, Paris, n.4, p.283-302, 1982.
- KAGAN, Jerome. The Concept of Identification. *Psychological Review*, Washington, v.65, n.5, p.296-305, Sept. 1958.
- KAGAN, Jerome, MOSS, Howard A. *Birth to Maturity: a study in psychological development*. New York: J. Wiley, 1962.
- KAMII, Constance. *Autonomia como meta da educação: deduções da teoria de Piaget*. Porto Alegre: UFRGS, FAGED [198?].
- KAMII, Constance, DEVRIES, Rheta. *A Teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Sociocultur [198?].
- KOHLBERG, Lawrence. A Cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: MACCOBY, Eleanor E. (ed.) *The Development of sex differences*. Stanford: Stanford University, 1966. p.82-173.
- KOHLBERG, Lawrence, ULLIAN, Dorothy Zelnicker. Stages in the development of psychosexual concept and attitudes. In: FRIEDMAN, Richard C. (ed.) *Sex differences in behavior*. New York: J. Wiley, 1974. p.209-23.
- LOEVINGER, Jane, WESSLER, Ruth. *Measuring ego development*. San Francisco: Jossey-Boss, 1970. v.1: Construction and use of a sentence completion test.
- LOEVINGER, Jane. The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, Washington, v.12, n.3, p.195-206, Mar. 1966.
- LUZ, Madel T. Identidade masculino-feminino na sociedade urbana brasileira atual: crise nas representações. In: DA POIAN, Carmem (org.) *Homem-Mulher*. Abordagens sociais e psicanalíticas. Rio de Janeiro: Taurus, 1987. p.69-86.
- MAHLER, Margaret. *O Processo de separação-individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MISCHEL, Walter. A Social-learning view of sex differences in behavior. In: MACCOBY, Eleanor E. (ed.) *The Development of sex differences*. Stanford: Stanford University, 1966. p.56-81.
- PIAGET, Jean. *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da criança*. 8.ed. São Paulo: DIFEL, 1985.
- PLECK, Joseph. Masculinity-femininity: current and alternatives paradigms. *Sex Roles*, New York, v.1, n.2, p.161-78, June 1975.
- REBBECA, Meda, HEFNER, Robert, OLESHANSKY, Barbara. A Model of sex-role transcendence. *Journal of Social Issues*, Ann Arbor, v.32, n.3, p.197-206, Summer 1976.
- ROSALDO, Michelle Z. The Use and abuse of anthropology: reflections on feminism and cross-cultural understanding. *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, Chigaco, v.6, n.3, p.389-417, Spring 1980.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil*. Estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP, REDUC, 1990.
- SAFIOTTI, Heleieth I.B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.
- SEARS, Robert R., RAU, Lucy, ALPERT, Richard. *Identification and Child rearing*. Stanford: Stanford University, 1965.
- STENDLER, C. B. Critical periods in socialization and over dependency. *Child development*, New York, n.23, p.3-12, Mar./Dec. 1952.
- UNGER, Rhoda Kesler. Though the looking glass: no wonderland yet! (The reciprocal relationship between methodology and models of reality). *Psychology of Women Quarterly*, New York, v.8, n.1, p.9-32, Fall 1983.
- \_\_\_\_\_. Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, Washington, v.34, n.11, p.1085-94, Nov. 1979.
- ZIGLER, Edward, CHILD, Irvin L. Socialization. In: LINDZEY, G. ARONSON, E. (ed.) *The handbook of social psychology*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1969. v.3, p.451-589.
- ZIGLER, Edward, SEITZ, Gloria. *Status of research relating to Children*. Paris: UNESCO, 1979.