



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós Graduação em Ciências do Comportamento

Estudo de estereótipos de gênero por meio do paradigma de equivalência de estímulos

Aline Picoli

Orientadora: Natalia M. Aggio

Brasília, janeiro de 2023.



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós Graduação em Ciências do Comportamento

Estudo de estereótipos de gênero por meio do paradigma de equivalência de estímulos

Aline Picoli

Orientadora: Natalia M. Aggio

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências do
Comportamento da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Ciências do Comportamento.

Brasília, janeiro de 2023.

Banca examinadora

Profª Drª. Natalia Maria Aggio (Presidente)

Universidade de Brasília

Profª Drª. Raquel Maria de Melo (Membro efetivo)

Universidade de Brasília

Profª Drª. Táchita Medrado Mizael (Membro efetivo)

Universidade de São Paulo

Profª Drª. Laércia Abreu Vasconcelos (Membro suplente)

Universidade de Brasília

Agradecimentos

No meu primeiro evento de iniciação científica, eu ouvi de uma professora a frase “Ciência não se faz sozinha.”. Então, ela parafraseou uma sentença atribuída a Isaac Newton “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. Não sei descrever como essa frase mexeu comigo, mas após ouvi-la, em todas as dissertações ou teses que eu abri ao longo da minha trajetória, logo lia a seção de agradecimentos. Sempre quis ver os gigantes que fizeram parte daqueles trabalhos. E dentre os desafios de cursar o mestrado, estar em isolamento social em meio a uma pandemia foi um deles. Ver que não estive sozinha neste processo é gratificante. Então agora, posso apresentar a quem lê, os gigantes que fizeram parte dessa jornada comigo.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família. Hélio, Marluce e Guilherme. Obrigada por fazerem parte dessa conquista, obrigada por todo apoio e carinho, sem vocês não chegaria até aqui.

Agradeço também à família que escolhi. Meus amigos que tiveram um papel fundamental ao longo dos anos. Agradeço à Giovanna, Luísa, Cacau, Patty e Michelle por um apoio de longa data. Agradeço também aos amigos que encontrei na Psicologia e que com certeza fizeram o período de pandemia ser minimamente mais ameno, que conseguiram me tirar tantos risos e me dar tanto suporte ao longo de dois anos com tantas turbulências e um período tão incerto. Obrigada Ana Lot, Carol Roballo, Daniel Oliveira, Gustavo Andrade, Luccas Galli, Luiza Aristides e Pedro Saraiva. Sou muito grata pelo carinho de vocês e pela leveza que me trouxeram.

Agradeço aos amigos que tornaram meus dias mais leves, que me deram suporte ao longo de telefonemas, almoços e longas trocas de áudios: Alex, Gabriel e Mari. Aproveito para agradecer ao meu amigo Demerval, que tanto confia no meu trabalho e muito colaborou com a divulgação deste experimento. Agradeço meus colegas do volêi, em especial ao Victor que sempre demonstrou interesse e incentivou meu crescimento. Agradeço também a Patricia, amiga, fisioterapeuta e professora, que tanto cuidou de mim quando eu precisei. Agradeço minhas amigas, Ingrid e Julia que mesmo distantes se fizeram presente em tantos momentos.

Agradeço meu companheiro, que apoiou, incentivou e me encorajou nos últimos meses nessa reta final, obrigada Raphael por todo o cuidado e carinho. Espero que esse seja o primeiro ciclo de muitos.

Agradeço também ao Lucas Bortoni e Pedro Ivo, que estiveram comigo logo no início, me incentivaram a tentar a seleção e me deram todo apoio e coragem que eu precisava na hora da inscrição.

Agradeço a Michela Ribeiro, minha primeira orientadora de iniciação científica, que sem seu incentivo, eu não teria pensado sequer na possibilidade de trilhar o caminho do mestrado. Serei eternamente grata por ter visto meu potencial mesmo quando eu não via.

Agradeço a Lorena e Marina que me acompanham de forma tão profissional e pessoal ao longo da minha trajetória. Não tenho palavras para descrever o carinho e a gratidão pelo cuidado de vocês. Obrigada por tanta inspiração.

Agradeço também a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória ao longo dos últimos anos, grandes analistas do comportamento que conseguiram estabelecer contingências tão frutíferas para meu aprendizado: Carlos Augusto, Láercia, Raquel Aló e Ricardo.

Aproveito para agradecer a banca pela oportunidade de crescer com os comentários e sugestões. Obrigada professora Raquel Melo, com quem tive o prazer de cursar algumas disciplinas ao longo do curso. E agradeço à Táhcita Mizael, que é de grande inspiração como pesquisadora. É uma honra saber que vocês podem contribuir com meu crescimento profissional.

Agradeço todos os colegas que fizeram parte dessa jornada, em especial à Cinthia, que me acolheu tão bem em sua clínica e deu um espaço para o meu desenvolvimento profissional. Agradeço à Marília, que me acompanhou, deu dicas e apoio ao longo dos últimos anos. Foi um prazer enorme dividir tantos espaços com você. Agradeço a Amanda Cordeiro, que tive o prazer de ter trocar tão bonitas e tão sinceras ao longo dos últimos meses. Teu suporte foi essencial.

Agradeço de maneira mais que especial ao meu querido amigo Conrado. Sem você, eu não teria conseguido. Obrigada por ter colaborado com a coleta de dados, obrigada pelas longas chamadas, discussões formais e informais de texto, troca de áudios de desabafo, escuta tão acolhedora e ensinamentos. Você foi fundamental para meu crescimento como pesquisadora, pessoa e psicóloga. Não tenho palavras para descrever o quão grata sou por todo seu apoio e colaboração.

E por último, mas não menos importante, agradeço a minha querida orientadora Natalia Aggio. Obrigada por ter me recebido tão bem. Obrigada por todos os ensinamentos, todo o cuidado e dedicação. Eu não poderia ser mais grata por ter um exemplo de professora e orientadora tão humana, respeitosa e empenhada no meu desenvolvimento. Obrigada pela disponibilidade, feedbacks e trocas. É gratificante e esperançoso saber que tantos analistas do comportamento serão formados sob sua orientação. Minha profunda admiração por você, seu trabalho e todo seu empenho em ver a ciência no Brasil crescer.

Sumário

Sumário	vi
Lista de Figuras.....	vii
Lista de Tabelas	viii
Resumo	ix
A study of gender stereotypes using the stimulus equivalence paradigm.....	xi
Abstract.....	xi
Método.....	28
Participantes.....	28
Materiais e Instrumentos.....	29
Procedimento	33
Fase 1	34
Aplicação de inventários.....	34
Figura 1	36
Fase 2	36
Fase 3	40
Fase 4	40
IRAP	40
Fase 5	41
Follow-up.....	42
Resultados.....	42
Figura 3	43
Figura 4.....	44
Discussão	51
Referências.....	66
Anexo 1.....	73
Anexo 2.....	75

Lista de Figuras

Figura 1. Fases do procedimento.....	36
Figura 2. Exemplo de relações treinadas e estadas.....	40
Figura 3. Escore de cada participante no Inventário de Sexismo Ambivalente.....	43
Figura 4. Escores no teste AC3 de cada participante nos grupos controle e experimental.....	44
Figura 5. Escore dos participantes do grupo experimental na Fase 1 e Fase 3 no I.S.A.....	46
Figura 6. Escore de viés do grupo experimental na Fase 1 e na Fase 3.....	47
Figura 7. Acurácia dos grupos nos blocos consistentes e inconsistentes.....	48
Figura 8. Latência de respostas do grupo controle e do experimental nos blocos inconsistentes e consistentes.....	49
Figura 9. Média dos escores no I.S.A dos grupos em cada fase.....	50
Figura 10. Média do escore no AC3 do grupo controle e do experimental nas fases	51

Lista de Tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes.....	29
Tabela 2. Conjunto de estímulos.....	32
Tabela 3. Sequência de blocos de treino e teste e relações apresentadas em cada bloco.....	39
Tabela 4. Quantidade de testes realizados por cada participante após os treinos estabelecidos.....	44

Resumo

Questões de gênero têm sido objeto de estudo de cientistas do comportamento que buscam diversas formas de transpor desafios inerentes ao estudo de temáticas sociais, assim como desenvolver tecnologias que possam embasar e contribuir com questões relacionadas a temática. A literatura tem apontado o estudo de questões sociais por meio do Paradigma das relações conflitantes, utilizando medidas auxiliares para verificação de viés. O presente trabalho é uma replicação do estudo realizado por Mizael et al. (2016) que verificava a formação das classes de equivalência em crianças com viés racial. Este trabalho realizou procedimento seguindo os parâmetros facilitadores propostos no estudo anterior, em população adulta, substituindo os estímulos relacionados a viés racial por estereótipos de gênero, em uma população que apresentou um viés pró estereótipo de gênero. Para identificar os participantes com viés pró, os instrumentos utilizados foram um Inventário de Sexismo Ambivalente (I.S.A.) e um teste em que os participantes relacionam nomes de pessoas culturalmente identificados como masculino ou feminino com adjetivos representativos de estereótipos de gênero (Teste AC3). Buscou-se observar a possibilidade de formação de classes de equivalência contendo estímulos socialmente relevantes, na qual as classes formadas caracterizam quebras de estereótipos de gênero e verificar se nos adultos que apresentavam escores representativos de viés sexista, haveria redução na medida do I.S.A e teste AC3. Os participantes foram divididos em dois grupos: grupo experimental e controle. O primeiro grupo foi exposto a um procedimento de formação de classes de equivalência, seguido de medidas de pós teste (I.S.A. e teste AC3) e o IRAP. O segundo grupo, após verificação do viés passou apenas pelo instrumento de medidas implícitas IRAP. Seis semanas depois, os participantes de ambos os grupos realizaram um follow-up para realizar as medidas do I.S.A, teste AC3 e o IRAP. Os resultados obtidos mostram que nove dos 16 participantes do grupo experimental formaram as classes de equivalência entre estímulos representativos de gênero. Foi observado também uma diminuição estatisticamente significativa no viés de sexismo medido a partir do teste AC3 e no I.S.A. para o grupo experimental que formou as classes de equivalência. No follow-up, foi identificado que a média do grupo experimental no teste AC3 se manteve não representativa de viés, sem diferença significativa em comparação ao pós-teste. Quanto ao I.S.A., foi observada diferença não significativa entre o pós-teste e o follow-up. Os dados se diferenciam do grupo controle, que não apresentou redução de viés no follow-up do I.S.A e no teste AC3. Esses dados colaboram com os estudos acerca gênero na perspectiva da análise do comportamento na medida em que possibilita o desenvolvimento de tecnologias que tem por objetivo a redução de viés de estereótipos de gênero. Entende-se a importância de desenvolver mais estudos que busquem verificar a formação de classes de equivalência com estímulos com significado social, trabalhando também com estímulos interseccionais como gênero e raça.

Palavras-chaves: Estereótipo de gênero; equivalência de estímulos; paradigma de relações conflitantes; sexismo.

A study of gender stereotypes using the stimulus equivalence paradigm

Abstract

Gender issues have been the subject of study by behavioral scientists who seek different ways of overcoming challenges inherent in the study of social issues, as well as developing technologies that can support and contribute to issues related to the theme. The literature has pointed to the study of social issues through the Paradigm of conflicting relationships, using auxiliary measures to verify bias. The present work replicates the study of Mizael et al. (2016) who verified the formation of equivalence classes in children with racial bias. This work followed the procedure that facilitating parameters proposed in the previous study with an adult population, replacing stimuli related to racial bias by gender stereotypes, in a population that presented a pro gender stereotype bias. To identify participants with pro bias, the instruments used were an Ambivalent Sexism Inventory and a test in which participants relate names of people culturally identified as male or female, with adjectives representing gender stereotypes (AC3 Test). The aim was to observe whether there would be formation of equivalence classes containing socially relevant stimuli and to observe whether there would be a reduction in sexist bias measured by the I.S.A and the AC3 test, in adults who already had scores representative of sexist bias. Participants were divided into two groups: experimental and control group. The first group was exposed to an equivalence class formation procedure, followed by post-test measures (I.S.A. and AC3 test) and the IRAP. The second group, after verifying the bias, only went through the IRAP implicit measurement instrument. Six weeks later, participants performed a follow-up to perform the I.S.A., AC3 test and the IRAP. The results obtained show that nine of the 16 participants in the experimental group formed equivalence classes between gender-representative stimuli. A statistically significant decrease in the sexism bias measured from the AC3 test and the I.S.A was also observed for the experimental group. In the follow-up, it was identified that the mean of the experimental group in the AC3 test remained non-representative of bias, presenting a non-significant difference in comparison to the post-test. As for the I.S.A., a non-significant difference was observed between the post-test and the follow-up. The data are different from the control group, which did not present a reduction in bias in the follow-up of the I.S.A and in the AC3 test. These data collaborate with studies about gender from the perspective of behavior analysis as it enables the development of technologies that aim to reduce gender stereotype bias. It is understood the importance of developing more studies that seek to verify the formation of equivalence classes with stimuli with social meaning, also working with intersectional stimuli such as gender and race.

Keywords: Gender stereotype; stimulus equivalence; paradigm of conflicting relations; sexism.

O estudo de gênero pela perspectiva da Análise do Comportamento teve início principalmente a partir das discussões filosóficas e levantamento de desafios práticos da pesquisa do tema propostos por Ruiz (1995; 1998; 2003). Sob essa perspectiva, gênero tem sido compreendido como uma categoria social com o objetivo de descrever dois grupos de pessoas distintos, com características físicas diferentes e com histórias de reforçamento diferentes ao longo da vida, que constroem padrões comportamentais diferentes (Bailey, 1988; LaFrance, 1991).

Ruiz (2003) utiliza os termos “doing gender” ou “gendering” para descrever as práticas culturais que a sociedade criou, na qual são produzidas contingências diferentes a depender das características aparentes entre homens e mulheres. Essas contingências resultam em práticas específicas como vestimenta, corte de cabelo, forma como se porta, palavras usadas (como flexões de gênero) etc., que por sua vez funcionam como estímulo discriminativo para comportamentos específicos de outras pessoas. Por exemplo, a partir do momento em que os pais de uma criança descobrem seu sexo, já passam a comprar vestimentas que correspondem ao esperado socialmente. No caso de uma menina, é provável que, com poucos meses de vida, a bebê já use vestidos, laços na cabeça, tons de rosa, vermelho e lilás. Esses acessórios sinalizam para terceiros a categoria social que tal pessoa se enquadra, ou seja, funcionam como estímulos discriminativos para o comportamento deles. Ao longo da vida desta criança, é provável que as pessoas se comportem de maneira diferente diante desta menina quando comparado a um garoto, mesmo que nunca tenham entrado em contato direto com características físicas sexuais representativas de seu sexo biológico. Além dessas características funcionarem como estímulos discriminativos para certos comportamentos, também influenciam nas consequências diferenciais para certos comportamentos. Portanto, o ambiente seleciona comportamentos relacionados a “traços” femininos ou masculinos (Ruiz, 1998; 2003). Por exemplo, se um homem está participando

de uma discussão com alguns amigos e ao argumentar ele usa um tom de voz grave, com volume alto, é provável que ele seja ouvido, receba atenção etc. No entanto, caso use um tom de voz agudo, em volume baixo, a mesma fala pode ser ignorada ou ridicularizada por seus amigos.

Ruiz (2003) aponta que essa diferenciação em contingências que agem sobre pessoas identificadas por cada gênero pode resultar em estereótipos de gênero. Como Moxon et al. (1993) apontam, estereótipos são generalizações de características de determinados grupos, e variáveis como idade, classe econômica, valores familiares, entre outros, podem ter influência na formação de estereótipos de gênero. Ademais, compreende-se que a construção dos estereótipos de gênero ocorre também a partir de modelos, regras e processos de modelagem comuns que a sociedade estabelece para cada grupo social e influencia a história do indivíduo (Nery, 2012). É apontado na literatura que para mulheres são atribuídas características de sensibilidade, fragilidade, fraqueza, entre outros. Para os homens, as características atribuídas são, por exemplo, de frieza, força, ser rude etc. (Marcelino & Arantes, 2019; Moreira, 2020; Nery, 2012).

Segundo Silva e Laurenti (2016), a perspectiva anti-essencialista da Análise do Comportamento vai de encontro à visão de que estereótipos atribuídos aos gêneros têm justificativa biológica. Portanto, características como “sensibilidade”, “frieza”, “fraqueza” não são inerentes à pessoa, mas sim rótulos atribuídos a repertórios comportamentais que fazem parte de um processo de modelação e modelagem da história individual. Ademais, é observado que o enrijecimento de tais estereótipos podem trazer diversos prejuízos sociais, como a desigualdade entre a distribuição de reforçadores em diferentes contextos a depender do gênero (Silva & Arantes, 2019; Nicoldi & Arantes, 2019). Ou ainda, supõe-se que o fortalecimento de alguns repertórios a depender do gênero pode gerar consequências sociais graves. É possível, por exemplo, que o fortalecimento do repertório de agressividade na

maior parte dos homens possa ser um fator contribuinte para o alto índice de violência doméstica e feminicídio no Brasil (IPEA, 2019).

Dada a importância do tema, assim como suas possíveis graves repercussões sociais, pesquisas experimentais têm sido feitas com o objetivo de explorar a temática gênero sob a ótica da Análise do Comportamento. Nery (2012) buscou observar o efeito da exposição de filmes infantis que reproduzem estereótipos de gênero no comportamento de crianças de sete a doze anos. As crianças foram separadas em grupos de acordo com o gênero: um grupo masculino, um feminino e dois grupos mistos (formados por meninos e meninas). Todos os grupos foram expostos a três tipos de filmes, classificados pela autora em (1) filmes com estereótipo masculino, (2) filmes com estereótipo feminino e (3) filmes que apresentam quebra de estereótipo. Antes e após a exibição do filme, eram observados os comportamentos verbais e não verbais das crianças relacionados a brinquedos classificados como: femininos, masculinos e neutros. Em sua pesquisa, a autora identificou uma alteração significativa no comportamento verbal e não verbal em brincadeiras dos participantes, que ilustram estereótipos de gênero, após a exibição de cada tipo de filme. Após a exibição de filmes com estereótipo feminino, por exemplo, foi observado para todos os grupos um aumento na frequência de escolha de brincadeiras relacionadas a temáticas deste estereótipo, quando comparado a frequência de escolha na linha de base. Assim como após a exibição de filmes com estereótipo masculino, os grupos também apresentaram uma maior frequência em comportamentos agressivos, que foi apontado pela autora como condizente ao estereótipo masculino.

Observa-se, no entanto, que pesquisas acerca da temática de gênero oferecem diversos desafios para os experimentadores. Como aponta Ruiz (1998; 2003), a discriminação de gênero já está tão naturalizada no cotidiano de nossa sociedade, que são consideradas práticas culturais “invisíveis”, assim como preconceito racial, de classe, entre outros. Isso pode

implicar em um repertório descritivo “pobre”, em que as variáveis que controlam o comportamento não são identificadas pelo participante. Ademais, pela sensibilidade do tema, é comum que ao conduzir pesquisas, aplicar questionários ou realizar entrevistas com os participantes, as pessoas tendam a dar respostas consideradas socialmente “aceitáveis” distantes da realidade (Marcelino, 2019).

Formiga et al. (2002) e Formiga (2011) discutem que uma forma de compreender o sexismo seria elencar também práticas que não são tão óbvias de violência ou inferiorização das mulheres frente aos homens. O termo sexismo descreve um conjunto de práticas baseadas no gênero, caracterizadas pela produção de contextos favorecedores para determinado grupo, enquanto para o outro grupo não (Smigay, 2002). Em termos comportamentais, esse processo pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos de violência contra a mulher, com novas topografias, caracterizados por ações sutis que dificultam a identificação da violência e a discriminação das variáveis envolvidas em contingências que desfavorecem as mulheres. Glick e Fiske (1996) separam essas formas de compreensão de discriminação em dois tipos de sexismo: o hostil e o benévolo. O primeiro tipo refere-se a práticas de violência consideradas mais “óbvias”, nas quais fica evidente a percepção problemática das mulheres, como por exemplo quando um homem diz que as mulheres são exageradas e emocionais. Enquanto o segundo refere-se a práticas mais tênues, das quais os homens muitas vezes estabelecem um papel protetor e paternalista, mas que ainda assim subestima as mulheres, quando, por exemplo, um casal hetero está em uma discussão e o homem fala que a mulher fica fofa quando está brava.

Com o objetivo de medir as práticas sexistas hostis e benévolas, foi adaptado para o Brasil o Inventário de Sexismo Ambivalente, originalmente publicado por Gilck e Fiske (1996). O inventário é composto por 22 itens que devem ser respondidos de maneira autodeclarada em uma escala tipo Likert. Em sua versão em inglês, a escala Likert era de

cinco pontos, mas em sua adaptação tanto para o Brasil (Formiga et al., 2002) quanto para Argentina (Vaamonde & Omar, 2012), foi adaptado para uma escala de quatro pontos. Os 22 itens apresentados no Inventário de Sexismo Ambivalente são formados a partir de dois constructos, Sexismo Hostil e Sexismo Benevolente. Os autores criaram as seguintes subcategorias quanto ao Sexismo Benevolente, que compõem: Paternalismo, Diferenciação de Gênero e a Heterossexualidade (Glick e Fiske, 2001) e dispersaram em ordem embaralhada os itens referentes a cada constructo e subcategoria. As aplicações do inventário foram realizadas no Brasil até então de maneira coletiva e presencial, no qual o próprio participante responde de maneira individual enquanto o experimentador permanece em sala.

Apesar deste tipo de inventário ajudar a identificar tais práticas “invisíveis” como descritas por Ruiz (1998; 2003), a proposta auto declarativa deste tipo de instrumento pode ainda trazer alguns desafios, como a falta de discriminação do indivíduo sobre seu próprio comportamento ou ainda a produção de respostas consideradas socialmente aceitáveis (Greenwald & Banaji, 1995). Outro caminho encontrado, portanto, tem sido o uso de medidas pelas quais o indivíduo responde sem que precise discriminar verbalmente este responder. Esse recurso reduz a possibilidade que as respostas do participante estejam sendo controladas por desejabilidade social ou tenham o intuito de atender a demanda do experimentador (Drake et al., 2017; Gavin et al., 2008; Marcelino & Arantes, 2019; Moreira, 2020).

Uma forma de diminuir a interferência da desejabilidade social nas Respostas dos participantes é impor restrição de tempo para essas respostas. Um dos instrumentos utilizados na literatura com tal objetivo e que tem sido utilizado para o estudo de gênero refere-se ao uso do Instrumento de Avaliação Relacional Implícita (Implicit Relational Assessment Procedure – IRAP) (Barnes-Holmes et al., 2006). Este é um instrumento computadorizado, que utiliza a latência das respostas para medir as correlações entre estímulos. A medida é realizada a partir da comparação de quatro blocos de tentativas divididos em dois consistentes

e dois inconsistentes. O procedimento do IRAP costuma ser dividido em blocos de treino e blocos de teste. Nos blocos de treino, os participantes são instruídos a responder uma ou outra maneira, que irá variar por bloco. Isto é, os participantes são instruídos sobre qual relação apresentada na tela deve ser considerada verdadeira ou falsa. Ou seja, em um dado bloco, ao escolher “verdadeiro” diante de um par de estímulos aparece de imediato na tela do computador um “X”, que indica a resposta como incorreta. Em outros blocos (inconsistentes) escolher “falso” diante desse mesmo par é seguido deste mesmo feedback. Costuma-se dar o nome de blocos consistentes para aqueles em que é estabelecido como correto apertar “verdadeiro” diante de pares de estímulos cuja relação costuma ser socialmente reforçada, ou seja, relações estabelecidas pré-experimentalmente, enquanto nos blocos inconsistentes é estabelecido como correto selecionar a opção contrária. Quando a resposta selecionada é correta, nestes blocos, aparece ao invés do “X” a palavra “CORRETO” na cor verde. Nos blocos de teste as contingências estabelecidas são semelhantes, com a diferença de que não são dadas consequências para as respostas dos participantes. Por fim, ressalta-se que existe uma contingência de tempo imposta, ou seja, caso haja demora na resposta o computador considera a resposta como incorreta. Com os dados produzidos nos blocos de teste, o próprio software do IRAP realiza o cálculo no qual transforma os dados da latência das respostas em D-score, de forma que quanto maior o D-score, maior é a diferença nas latências das respostas entre os blocos consistentes e inconsistentes. A literatura mostra que nos blocos inconsistentes o tempo de resposta costuma ser maior comparado ao bloco consistente (Barnes-Holmes et al, 2006; Drake et al, 2017, Marcelino & Arantes, 2019).

Em Drake et al (2017), o IRAP foi utilizado para comparar estereótipos de gênero masculino e feminino. O experimento foi realizado com 50 estudantes de uma universidade, 15 autodeclaradas mulheres e 35 homens, que passaram por um questionário demográfico

para coletar as informações de idade, sexo e identidade sexual¹. Em seguida, foi realizado um instrumento de medida auto declarativo, por meio de escala tipo Likert de 1 a 5 pontos, chamado Equalitarian Role Scale (ERS), e depois foram realizadas duas aplicações do IRAP. Inicialmente os participantes realizaram um treino de familiarização com a ferramenta. Os estímulos que compuseram os blocos foram estímulos como “flores” e “esgoto” como modelo e “bom” ou “mal” como estímulos alvo. Já a tarefa no IRAP sobre gênero consistia na apresentação das palavras “mulher” ou “feminino” e “homem” ou “masculino” junto com descrições estereotípicas de mulheres e homens, como “sensível” e “dominante” (tradução da autora). Foram considerados como relações consistentes aquelas em que o participante deveria escolher “verdadeiro” diante dos pares “mulher-sensível” e “homem-dominante”, relações que os autores descreveram como estereotípicas, e como inconsistentes aquelas em que deveria escolher “verdadeiro” diante de pares como “homem-sensível” e “mulher-dominante”, por exemplo. Logo, nos blocos de relações consistentes, quando apresentado o par “mulher-sensível”, a alternativa selecionada deveria ser “verdadeiro” e quando apresentado “homem-sensível” a alternativa selecionada deveria ser “falso”. Nos blocos inconsistentes, as respostas se invertiam. Logo, para “mulher-sensível” a resposta selecionada deveria ser “verdadeiro” e para “homem-sensível” a resposta selecionada deveria ser “falso”. Os critérios para mudança dos blocos de treino para os de teste foi de 80% acurácia e uma latência média de 2 segundos por participante em cada par de bloco. Apesar da equipe de pesquisa ser composta por dois homens e cinco mulheres, o estudo não deixa evidente se houve distribuição entre os aplicadores da pesquisa.

Dos 50 participantes de Drake et al. (2017), 13 não passaram em um dos escores de acurácia previamente estabelecidos na primeira (nove participantes) ou segunda (quatro participantes) aplicação do IRAP. Os dados dos blocos de teste foram analisados a partir do

¹ Tradução literal da autora, mas no Brasil o termo comumente utilizado é sexualidade ou orientação sexual.

D-score, comparando os resultados de toda amostra com cada grupo (homens e mulheres). Um valor positivo do D-score representava um viés pró estereótipo de gênero, enquanto um valor negativo, representava um valor contra estereótipo de gênero. Os resultados apontaram consistência no viés de estereótipos tanto masculino quanto feminino na amostra como um todo. Ademais, ao analisar por grupo, ou seja, comparando o grupo de participantes homens e o grupo de participantes mulheres, o D-score foi positivo para todas as relações, com exceção da relação “mulher-dominante” e “homem-sensível” no primeiro bloco do IRAP, e “mulher-dominante” no primeiro e segundo blocos do IRAP no grupo de homens. Por fim, na escala ERS foi observado que os homens obtiveram escores que apontavam maior estereótipo quando comparado com as mulheres.

O IRAP tem sido amplamente utilizado para investigações de diversas questões sociais (e.g. Freitas, 2019; Mizael et al., 2016; Rabelo et al., 2014), incluindo investigações sobre estereótipos de gênero. Seu uso pode ser uma das possíveis soluções frente ao desafio da incoerência do relato verbal e o comportamento da mesma pessoa frente a situação real, que pode ser ocasionada tanto pela possibilidade de um pobre repertório descritivo, como por uma tentativa de dar respostas socialmente aceitáveis ou desejáveis ao experimentador (Marcelino & Arantes, 2019).

Além da investigação de relações entre estímulos aprendidas durante a vida dos sujeitos, pesquisadores interessados em temas sociais relevantes também vêm tentando identificar e manipular variáveis que controlam esse tipo de responder. Dentre essas pesquisas destacam-se as que utilizam o Paradigma de Equivalência de estímulos (Mizael et al., 2016).

O paradigma de equivalência de estímulos formulado por Sidman e Tailby (1982) permite investigar experimentalmente a formação de relações de significado entre estímulos. Tipicamente os procedimentos que se baseiam nesse paradigma utilizam tarefas de *matching*

to sample (MTS) para estabelecer relações condicionais entre estímulos e testar a emergência de novas relações. Tal procedimento consiste na apresentação de um estímulo modelo (A1) com ao menos dois estímulos de comparação (B1 e B2). Quando diante de um estímulo modelo (A1) o indivíduo seleciona como resposta o estímulo de comparação experimentalmente estabelecido como correto (B1), essa escolha é seguida de feedback de acerto. Em uma segunda tentativa, um novo estímulo modelo (A2) é apresentado juntamente com os mesmos estímulos de comparação. Neste caso, a seleção de B2 é seguida de feedback de acerto. Desse modo, se estabelecem relações de discriminação condicional (de Rose, 1993; Mizael et al, 2016).

Para formação da classe de equivalência busca-se observar, a partir do treino de relações de discriminação condicional, chamadas de relações de linha de base, três critérios formais que a designam: simetria, reflexividade e transitividade (Sidman & Tailby, 1982). A simetria refere-se a característica em que se é estabelecida uma relação de linha de base entre dois estímulos (A e B) do tipo “A r B” (em que “r” identifica uma relação estabelecida entre dois estímulos), a relação B r A emerge. Portanto, ao apresentar, por exemplo, o estímulo modelo A1 diante dos estímulos de comparação B1 e B2, sendo B1 o estímulo a ser reforçado, quando for apresentado B1 como estímulo modelo, o estímulo a ser selecionado será o A1. Quanto a reflexividade, esta estabelece que todo estímulo será relacionado a ele mesmo, A r A e portanto, por exemplo, quando apresentado um estímulo A1, é estabelecida a seleção do estímulo idêntico a ele, A1. E por fim, a transitividade implica na emergência de uma nova relação sem treino direto. Logo, se A r B e B r C são ensinadas, verifica-se se A r C é verdadeira, ou seja, diante do estímulo modelo A1 foi treinado o responder no estímulo de comparação B1, e diante do estímulo modelo B1 foi treinado o responder no estímulo de comparação C1. Ao apresentar o estímulo modelo A1, o estímulo a ser selecionado será C1 e

vice-versa (Green & Saunders, 1998; Mizael et al, 2016; de Rose, 1993; de Rose & Bortoloti, 2007; de Rose, 2016; Sidman & Tailby, 1982).

Ao permitir observar a emergência de relações entre estímulos, sem o treino direto dessas relações ou semelhança física entre eles, pode-se dizer, portanto, que estímulos em uma classe de equivalência tornam-se substituíveis entre si e evocam um responder semelhante dado um treino prévio de relações condicionais (Green & Saunders, 1998; de Rose, 1993; de Rose & Bortoloti, 2007; Sidman, 1994).

O paradigma de equivalência de estímulos tem sido utilizado para estudar temas sociais, não apenas pela possibilidade de uso como tecnologia de ensino de novas relações sem treino direto, mas também pela possibilidade da construção de redes relacionais complexas e da transferência de função entre estímulos (de Rose, 2016; Mizael et al., 2016). A transferência de função ocorre quando um estímulo sem função condicionada passa a adquirir a mesma função que outro estímulo, sem treino direto e por meio da emergência da relação de equivalência (de Rose, 2016).

O uso do paradigma de equivalência de estímulos para compreensão de temas sociais foi iniciado a partir do estudo de Watt et al. (1991). Neste experimento, a equipe de pesquisadores utilizou tentativas de MTS para estabelecer relações de equivalência entre os conjuntos de estímulos: nomes católicos, sílabas sem sentido e símbolos referentes ao protestantismo. Os participantes eram universitários católicos, protestantes da Irlanda do Norte e protestantes da Inglaterra. Todos passaram por uma sequência de quatro tentativas de MTS com o objetivo de familiarização com o procedimento, para em seguida realizar os treinos e testes das relações que comporiam as classes de equivalência. O primeiro treino consistia na exibição de um estímulo modelo (nomes católicos) e abaixo, três de comparação (sílabas de três letras sem sentido). Depois, as sílabas passavam a ser o estímulo modelo e os símbolos do protestantismo eram os estímulos de comparação. Após a finalização dos treinos,

os participantes retornavam em um segundo dia, para realização dos testes de simetria e transitividade. Os resultados apontaram que a emergência das relações entre símbolo protestante e nomes católicos foi observada apenas para os participantes ingleses e para sete dos 12 católicos. Os autores interpretaram que, com exceção do grupo de protestantes ingleses, as relações anteriores ao experimento (como símbolo protestante e nomes protestantes) tiveram maior influência no responder dos participantes do que relações ensinadas no experimento. Tais achados embasaram o que foi chamado de Paradigma de Relações Conflitantes. Observa-se que em experimentos que utilizam estímulos com significado social, há uma maior dificuldade de formar classes de equivalência opostas à relações socialmente convencionais (Carvalho & de Rose, 2014).

Moxon et al. (1993) utilizaram o paradigma de equivalência para estudar a formação de classes de equivalência entre profissões estereotípicas masculinas e nomes considerados femininos. No estudo, 19 universitários passaram por um pré-treino para familiarização com o procedimento de MTS e, em seguida, por um treino de reforçamento contínuo para treinar as relações de profissões estereotípicas masculinas e um conjunto de sílabas sem sentido e então, eram treinados o conjunto de sílabas sem sentido com nomes femininos.

Os participantes que atingiam o critério de acerto em 100% das tentativas seguiam para a próxima fase de teste das relações. Nos testes, eram expostos estímulos das relações treinadas anteriormente junto com estímulos ainda não apresentados. Portanto, os nomes femininos foram testados diante de dois estímulos de comparação de profissões estereotípicas masculinas e um de profissão estereotípica feminina (novo estímulo apresentado). Além disso, foi testada a relação dos nomes femininos com as palavras “duro”, “suave” e “água” (tradução da autora). A primeira indicaria uma característica masculina, a segunda feminina e a terceira refere-se a neutralidade. Dos 10 participantes homens, apenas três formaram a relação entre profissões típicas masculinas e os nomes femininos, enquanto das nove

mulheres, quatro formaram as relações. O grupo de mulheres apresentou maior taxa de resposta nos estímulos que compunham as relações de equivalência quando comparado ao grupo dos homens, além de apresentar menor número de respostas nas relações socialmente treinadas quando comparado aos homens também. Para os autores, essa diferença entre grupos indicou a possibilidade de dicas contextuais estarem presentes no controle de resposta, que corrobora com estudos anteriores de equivalência e preconceito como Watt et al. (1991).

Em Rosendo e Melo (2018), 48 estudantes de graduação foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo controle. O primeiro grupo experimental (Grupo 1) passou por um treino e teste para formação de classes de equivalência com estímulos relacionados a profissões estereotípicas femininas ou masculinas e figuras abstratas, para em seguida passar por reorganização das classes com estímulos relacionados a adjetivos estereotípicos de gênero. Já o segundo grupo experimental, Grupo 2, passou apenas pela formação das classes de equivalência, enquanto o grupo controle não passou por nenhuma dessas fases, apenas a avaliação de transferência de função. Foi utilizado como medida de transferência de função o Diferencial Semântico, aplicado para todos os grupos. As autoras observaram que os dois grupos experimentais conseguiram formar as classes, no entanto o grupo exposto a reorganização de classes não obteve resultados semelhantes, o que segundo Rosendo e Melo (2018), aponta aos desafios relacionados a estímulos com significado social, visto que as respostas dos participantes provavelmente estavam sobre controle de outras contingências para além das experimentais. Quanto a medida de transferência de função por meio do Diferencial Semântico, as autoras observaram que, com exceção ao grupo controle, ambos os grupos apresentaram resultados parcialmente coerentes em relação a formação das classes e reorganização.

Já Carvalho e de Rose (2014) utilizaram o Paradigma de Relações Conflitantes para investigar viés racial em quatro crianças que demonstraram viés racial negativo para faces

negras em um pré-teste. Portanto, buscou identificar se a história pré-experimental iria interferir na formação de novas classes de equivalência. Para isso, o viés racial foi investigado a partir de um pré-teste, no qual a criança fazia uma tarefa de MTS escolhendo entre um estímulo de face negras, branca ou figura abstrata quando era apresentado um símbolo de sinal positivo ou negativo. Em seguida, foram selecionados para participar as crianças que apresentaram mais respostas de escolha do símbolo negativo frente as imagens de pessoas negras quando comparado com as respostas de escolha de símbolo positivo frente às imagens de pessoas brancas. Esses participantes passaram por um procedimento para estabelecer uma classe de equivalência composta por sinal positivo de polegar para cima (estímulo A1), símbolos abstratos (estímulo B1) e faces negras (estímulo C1). Outra classe foi composta por sinal negativo de polegar para baixo (A2), símbolos abstratos (B2) e outros estímulos abstratos (C2). Foram treinadas as relações A1B1, B1C1 e A2B2, B2C2. Após os treinos da relação AB, os participantes foram expostos ao treino das relações BC, no qual B1 e B2 agora eram os estímulos modelo e C1 e C2 eram os estímulos de comparação. Durante o treino de ambas as relações eram apresentadas consequências para acertos e erros. Em seguida foram treinadas as relações AB/BC de forma mista e sem apresentação das consequências diferenciais.

Por fim, em Carvalho e de Rose (2014) foi feito o pós-teste com o objetivo de verificar a emergência da relação CA. Neste teste, além dos estímulos de comparação C1 e C2, também foi apresentado o estímulo C3 (faces brancas) que não havia sido apresentado no treino. A inserção desse tipo de teste ocorreu porque os experimentadores queriam comparar essas respostas com as respostas que ocorreram no pré-teste. Ressalta-se a escolha dos autores em não incluir faces brancas na fase de treino, visto que poderia ser ensinado relações de símbolo negativo com elas. Os resultados obtidos apontaram que das quatro crianças, apenas uma demonstrou emergência da Classe 1, que envolvia a relação entre a face negra e

símbolo positivo. Foi observado também que do pré ao pós-teste, um dos participantes manteve a porcentagem de escolhas diante do símbolo negativo bem similar ao que foi apresentado no pré-teste, indicando um pequeno aumento de escolhas para faces negras. Outros dois participantes apresentaram baixa porcentagem de resposta de escolha das faces brancas no pós-teste diante ao estímulo do símbolo negativo. Os autores levantaram a possibilidade de que as relações pré-experimentais ainda foram mais fortes que as relações ensinadas na condição experimental, assim como verificado em Watt et al. (1991).

A partir da dificuldade em estabelecer novas relações de equivalência proposta pelos autores, em um estudo posterior, Mizael et al. (2016), hipotetizou que a utilização de parâmetros de treinamento indicados pela literatura como facilitadores da emergência de classes de equivalência poderia gerar resultados diferentes dos encontrados por Carvalho e de Rose (2014). Para isso, os autores replicaram o estudo de Carvalho e de Rose (2014), com alterações na forma de verificação do viés e nos parâmetros de treino e teste. Os experimentadores selecionaram treze crianças que demonstraram ter um viés negativo frente a figuras de faces negras. Para identificar o viés, foram realizadas duas tarefas. Uma delas foi a aplicação do instrumento Self Assessment Manikin (SAM) de Bradley e Lang (1994), instrumento caracterizado por medir a forma como os participantes se sentem diante de determinado estímulo. Para tanto, diante de um dado estímulo os participantes deveriam selecionar dentre os desenhos de 5 bonecos com expressões que variavam em algo próximo a: muito feliz, feliz, indiferente, triste e muito triste. No caso do experimento de Mizael et al. (2016), a cada tentativa era apresentada uma face de uma pessoa branca ou uma face de uma pessoa negra. Também foi utilizado um teste AC3, igual ao pré e pós-teste utilizados em Carvalho e de Rose.

Continuaram no experimento de Mizael et al. (2016) os participantes que apresentaram um viés racial nos dois testes citados, a partir do critério de uma ou mais

bonecos negros com níveis de prazer inferior no primeiro teste e no AC3 um índice de maior que quatro pontos. Esse cálculo era realizado somando a diferença entre a frequência da escolha das faces negras e estímulo positivo com a frequência da escolha das faces brancas com o estímulo positivo. Depois era realizada a diferença entre a frequência da escolha de faces negras e estímulos negativos com a frequência da escolha de faces brancas com o estímulo negativo. Esses participantes realizaram primeiramente um pré-treino com tarefa de MTS utilizando estímulos familiares, diferentes dos utilizados no próprio experimento. Tal fase teve por objetivo familiarizar as crianças com a tarefa experimental que ocorreria posteriormente. Em seguida os participantes realizavam a fase de treino das relações AB, teste de simetria BA, treino das relações BC, teste de simetria CB, treino mistos ABBC, revisão de linha de base, teste AC e CA e por fim, um pós-teste AC3. Ao longo do experimento, os estímulos utilizados foram os mesmos apresentados por Carvalho e de Rose (2014). Desse modo, os parâmetros facilitadores incluídos em Mizael et al (2016) foram a inserção dos testes de simetria BA e CB, assim como treino misto com *feedback* das relações AB e BC e revisões de linha de base com feedback em 50% das tentativas. No pós-teste foi apresentado novamente o instrumento SAM, foi realizado dois AC3, o mesmo feito na triagem, e foi realizado um IRAP com as relações branco-positivo e negro-negativo como as consistentes e branco-negativo e negro-positivo como as inconsistentes.

Os resultados obtidos em Mizael et al. (2016) nos testes AC e CA indicaram que todos os participantes, exceto um atingiram o critério no primeiro bloco. Os resultados no pós-teste indicaram que em relação ao instrumento SAM e ao teste AC3, as crianças demonstraram uma redução do viés negativo, ou seja, no SAM foi observado uma diminuição nos níveis de resposta positivas diante das faces brancas, enquanto houve um aumento nos níveis de resposta positivas diante de faces negras. No teste AC3, pode-se observar que dos 13 participantes, apenas dois apresentaram um escore igual ou maior que zero, o que

caracteriza o viés negativo para faces negras, no primeiro bloco de pós teste. E no segundo bloco, três crianças apresentaram o escore maior ou igual a zero, ou seja, um viés negativo para faces negras. Ademais, os resultados apontados por meio do IRAP também indicaram que não havia viés negativo frente às faces de pessoas negras.

O estudo desenvolvido por Mizael et al (2016) mostrou um procedimento eficaz em alterar o responder com viés negativo nos testes AC3 e SAM. Os autores destacam o fato de que o procedimento para formação das classes de equivalência teve impacto no responder não apenas no treino AC3, mas também em um teste diferente, o SAM. Considerando prejuízos sociais que estereótipos rígidos de gênero podem trazer (Nicoldi & Arantes, 2019), portanto, a importância do desenvolvimento de mais estudos sobre gênero na ótica da Análise do Comportamento, aponta-se a relevância do uso do paradigma das relações conflitantes para o estudo desse fenômeno. O objetivo deste trabalho foi verificar se haveria formação de classes de equivalência contendo estímulos socialmente relevantes, na qual as classes formadas caracterizam quebras de estereótipos de gênero, e observar se haveria redução de viés sexista medida pelo I.S.A e pelo teste AC3, em adultos que já apresentavam escores representativos de viés sexista. Para tanto o procedimento de Mizael et al. Foi replicado em participantes adultos utilizando, no entanto, estímulos relacionados a estereótipos de gênero. Além disso, 1) substituiu-se a medida usada na identificação de viés (SAM) pelo Inventário de Sexismo Ambivalente (Formiga, 2011) e 2) foi retirada a fase de revisão de linha de base a fim de diminuir o tempo das sessões, 3) foi adicionado um grupo controle que realizou apenas as medidas de verificação de viés sexista (I.S.A. e teste AC3) e o IRAP e 4) foi realizado um follow-up após seis semanas, para todos os grupos, em que foram reaplicados os testes AC3, Inventário de Sexismo Ambivalente e IRAP. O objetivo da adição do grupo controle foi para comparar se haveria diferença entre o responder no IRAP após a formação das classes de

equivalência, e do follow-up foi investigar se haveria manutenção no responder das medidas do I.S.A. e teste AC3 após seis semanas.

Método

Participantes

Inicialmente, participaram de uma videochamada pelo aplicativo Zoom com acesso a câmera e microfone 82 pessoas, na qual assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e realizaram a Fase 1 (ver procedimento – Figura 1). A partir dos resultados observados neste momento de triagem da Fase 1, assim como a compatibilidade de acesso a uma boa rede de internet e uso de máquina compatível com o programa, 29 pessoas deram prosseguimento para o estudo. Os 29 participantes foram divididos em dois grupos, o (1) grupo experimental com 16 participantes e (2) o grupo controle com 13. Dos 16 indivíduos do grupo experimental, os dados de sete não foram considerados uma vez que não atingiram os critérios estabelecidos na Fase 2 (ver procedimento), totalizando nove participantes no grupo experimental.

O experimento foi realizado, portanto, com 22 indivíduos acima de 18 anos, que tinham acesso a um computador com câmera e microfone e apresentaram viés de estereótipos de gênero medidos na Fase 1 e que passaram nos critérios de teste e treino estabelecidos previamente para o grupo experimental. Dos 22 participantes, três eram autodeclarados homens e 19 autodeclaradas mulheres. Os participantes tinham entre 18 e 40 anos, com a média da faixa etária foi de 22 anos. Os dados sociodemográficos estão apresentados na Tabela 1.

Ressalta-se que as áreas de trabalho e/ou estudo declaradas foram categorizadas pela experimentadora em (1) estética, (2) saúde, (3) ciências humanas e (4) ciências exatas. Todos eram moradores do Distrito Federal (Brasília e regiões administrativas). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade

de Brasília no dia 02 de fevereiro de 2021 – CAAE 52425621.0.0000.5540 (número do parecer 5.221.941).

Tabela 1.

Características sociodemográficas dos participantes.

	Característica sociodemográfica	n	%
Gênero	Autodeclaradas mulheres	19	86,4%
	Autodeclarados homens	3	13,6%
Cor/raça	Pardas	11	50%
	Branças	9	40,9%
	Amarelas	1	4,5%
Orientação sexual	Pretas	1	4,5%
	Heterossexual	14	63,6
	Bissexuais	6	27,3%
	Homossexuais	1	4,5%
Ocupação	Pansexuais	1	4,5%
	Estudante	18	81,8%
	Não específico	2	9,1%
Area de trabalho ou estudo	Autônoma	1	4,5%
	Mestranda	1	4,5%
	Area da Saúde	7	31,8%
	Ciências Humanas	7	31,8%
	Ciências Exatas	3	13,6%
	Estética	1	4,5%
	Não declarou	4	18,2%

Materiais e Instrumentos

A coleta de dados foi realizada de maneira online, visto a pandemia do COVID-19 que o Brasil esteve enfrentando no período. Portanto, todos os participantes tinham que ter acesso a um computador com microfone e câmera, endereço eletrônico ou número de celular para contato com a pesquisadora.

Ao longo da chamada de vídeo, os participantes responderam um questionário sociodemográfico online, via Google Forms, no qual respondiam (1) qual gênero se autodeclaravam: masculino, feminino ou outro; (2) data de nascimento; (3) qual cor ou raça se autodeclaravam: amarela, branca, indígena, parda, preta (as opções apresentadas foram retiradas da Pesquisa Nacional Por Amostras de Domicílios realizadas pelo IBGE) ou nada a declarar; (4) ocupação – se estudante, de qual curso; (5) orientação sexual; e (6) cidade/estado de origem.

Os participantes também responderam ao Inventário de Sexismo Ambivalente (Formiga, 2011), instrumento de escala tipo Likert, criado por Glick e Fiske (1996) e adaptado para o Brasil em Formiga et al. (2002) (Anexo 2). No instrumento são apresentados 22 itens com sentenças nas quais os participantes indicaram, em escala de 0 à 3 pontos, se estava de acordo com o dito na frase ou não, sendo a pontuação 0 considerada “discordo totalmente” e a pontuação 3 “concordo totalmente”. Por exemplo, o Item 1 apresenta a seguinte descrição: “Ainda que um homem tenha muito êxito em sua vida, não poderá sentir-se completo a menos que tenha o amor de uma mulher.”. A pontuação neste instrumento pode variar de 0 a 66 pontos.




Para as tarefas de MTS foi utilizado o software MTS III (Wallace, 2003) instalado nos computadores dos experimentadores. Não foi necessário que os participantes tivessem instalado em seus computadores. No pré-treino foram utilizados os mesmos estímulos utilizados em Mizael et al (2016), obtidos na galeria do software MTS v.11.1.3 (Dube & Hiris, 1997). Para formação das classes de equivalência o estímulo A1 alternava entre as

palavras “constante” e “forte”. E o estímulo A2 pelas palavras “emocional” e “sensual”.

Dessa forma, os estímulos do conjunto A eram palavras estereotípicas relacionadas ao masculino (A1) e feminino (A2). As palavras foram selecionadas baseada na lista produzida por Marcelino (2019), aplicados os seguintes critérios em ordem: (1) foram selecionadas palavras que não tinham flexão de gênero e (2) foram retiradas da lista de palavras que apresentavam um valor semântico negativo, ou seja, que foram classificadas pelos participantes como uma característica negativa, depreciativa, etc., e (3) foram selecionadas as duas palavras com o maior valor representativo de estereótipo masculino e feminino.

Os estímulos do conjunto B (estímulos B1 e B2) eram figuras abstratas iguais às utilizadas em Mizael et al. (2016). O estímulo C1 foi composto por nomes femininos “Maria”, “Ana”, “Leticia” e “Júlia”. O estímulo usado como C2 foi composto por figura sem significado. O estímulo C3, usado nos testes AC3, foi composto por nomes masculinos “João”, “Gabriel”, “Lucas” e “Pedro”. A escolha dos nomes utilizados em C1 e C3 foram baseados na lista do Censo Demográfico, como nomes femininos e masculinos, respectivamente, mais utilizados no Brasil da década de 2000. Ressalta-se que foi desconsiderado o nome “Vitória” e substituído por “Leticia” visto que o primeiro poderia levar a algum tipo de predileção na escolha, por estar relacionado com ganhos. O conjunto de estímulos A, B e C são mostrados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2.*Conjunto de estímulos.*

Conjunto A	A1	CONSTANTE	FORTE		
	A2	EMOCIONAL	SENSUAL		
Conjunto B					
Conjunto C	C1	LETICIA	ANA	MARIA	JÚLIA
	C2				
	C3	LUCAS	GABRIEL	JOÃO	PEDRO

Na Fase 4 foi utilizado o Implicit Relational Assessment Procedure de Barnes-Holmes et al. (2006), por meio do aplicativo GO-IRAP (encontrado em <https://balc-i.net/go-irap/>), instrumento caracterizado por produzir uma contingência que estabelece a emissão de uma resposta imediata diante de um estímulo. O instrumento utiliza o cálculo do tempo de resposta da seleção entre dois estímulos a fim de verificar respostas consistentes ou inconsistentes, que gera uma medida chamada D-score. Os estímulos-alvo utilizados no IRAP foram os nomes masculinos e femininos (C1 e C3) e os rótulos foram as características que

representam estereótipos feminino e masculino (A1 e A2). A cada tentativa foi apresentado, na parte superior da tela do computador os estímulos C1 ou C3 e logo abaixo os estímulos A1 e A2. Na parte inferior foi apresentada as opções “Verdadeiro” e “Falso” que o participante deveria selecionar apertando respectivamente as letras “k” ou “d” do teclado. Escolhas incorretas foram seguidas de um “X” vermelho indicado a resposta como incorreta e as escolhas corretas era seguido por “CORRETO!”. As consequências diferenciais não foram apresentadas nos blocos de teste. Respostas acima de 2 segundos foram consideradas incorretas. Caso o participante não obtivesse 80% de respostas corretas, o bloco era repetido.

Procedimento

Para os dois grupos, o procedimento ocorreu em duas sessões ao longo de dois dias com seis semanas de distância entre elas. Ao realizar o convite para a atividade, era ressaltado a necessidade de estar junto a um computador com câmera e microfone, ter o aplicativo Zoom instalado e uma hora e meia de disponibilidade para realização da pesquisa. Foi programado que metade dos participantes realizasse o procedimento aplicado por um experimentador homem e para a outra metade, por uma experimentadora mulher. No entanto, devido desmarcações e problemas de rede, sete participantes realizaram o experimento com um experimentador homem branco e 15 por uma experimentadora mulher branca.

Para realizar as atividades no software do MTS e IRAP, os participantes recebiam o acesso remoto da tela dos experimentadores, enquanto era realizado o compartilhamento de tela. Logo, o participante realizava a seleção de estímulos por meio do seu próprio computador na máquina dos experimentadores, onde já eram armazenados os dados de pesquisa.

Com exceção do IRAP e dos inventários, as tarefas realizadas em todas as fases do procedimento foram compostas por tentativas de MTS. As tentativas iniciavam com o estímulo modelo aparecendo na parte superior da tela e dois estímulos de comparação na

parte inferior da tela, lado a lado. As exceções foram os blocos de pré-treino e teste AC3, na qual foram apresentados três estímulos de comparação lado a lado, ao invés de dois. Em todas as tentativas de MTS, o participante selecionava o estímulo por meio de um click no botão direito do mouse, o que resultava em consequências diferenciais apenas nos blocos de treino. As consequências diferenciais foram caracterizadas pela exibição de estrelas coloridas acompanhadas de sons, em caso de acerto; nos casos de erros, a tela fica preta por 1,5 segundos. Nos blocos de testes a escolha do estímulo de comparação gerava a apresentação da próxima tentativa.

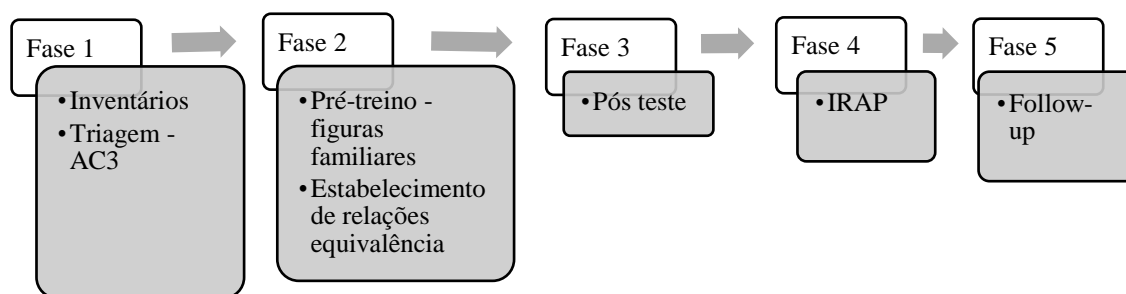
Fase 1

Aplicação de inventários: Em um primeiro momento, foi solicitado que após a leitura e assinatura do TCLE, os participantes respondessem via Google Forms o inventário sociodemográfico e o Inventário de Sexismo Ambivalente. Quando finalizados passavam para a o Teste AC3.

Teste AC3: Neste momento, os participantes eram solicitados a realizar o teste AC3 dada a seguinte instrução. “Agora você participará de uma atividade. Serão apresentadas figuras no centro da tela, você deve clicar nesta imagem uma vez para que apareça as três opções abaixo. E com mais um clique você escolhe uma delas. Nesta primeira etapa, você deve selecionar a figura que mais combina com a palavra apresentada acima. Para isso vou compartilhar a minha tela do computador e te dar acesso remoto. Se quiser, posso ler as instruções novamente quando for iniciar.”. A estrutura da tarefa foi similar a apresentada em Mizael et al. (2016), distinguindo apenas pelos estímulos referentes ao gênero. Os estímulos A1 e A2 foram utilizados como estímulos modelos e C1, C2, e C3 os de comparação. A tarefa do participante, a cada tentativa, foi selecionar diante dos estímulos A1 ou A2 apresentados no centro da tela, um dos estímulos de comparação C1, C2 ou C3. Nesta fase as

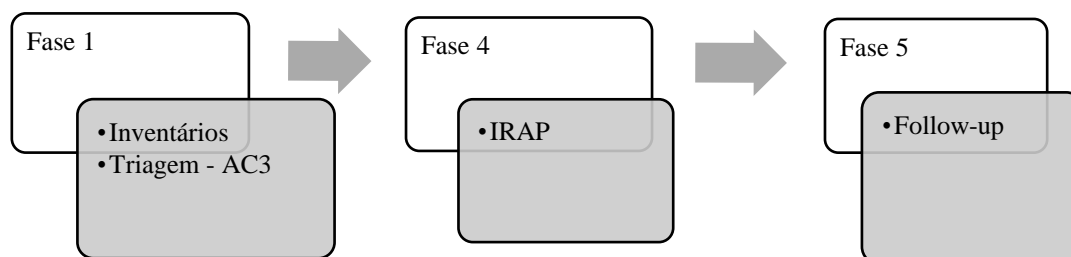
respostas não eram seguidas de consequências diferenciais. A partir do desempenho dos participantes foi realizado um cálculo de viés.

A formulação do cálculo foi adaptada de Mizael et al. (2016) para este estudo, visto que os estímulos propostos também mudaram. A fórmula anterior: $[(Br+)-(Neg+)]+[(Neg-)-(Br-)]$ somava a diferença entre a frequência da escolha de faces negras com o estímulo positivo (Neg+) pela frequência da escolha das faces brancas com o estímulo positivo (Br+) com a diferença entre a frequência da escolha de faces negras com estímulos negativos (Neg-) e a frequência da escolha de faces brancas com o estímulo negativo (Br-). Com a mudança de estímulos, esta foi substituída por $V = [(H)+(M)]-[(h)+(m)]$. Sendo “H” composto pelo número de vezes que o participante escolheu o estímulo C3 diante do modelo A1, (relação A1C3), “M” composto pela escolha da A2C1, “h” composto pela escolha da relação A2C3 e “m” composto pela escolha da relação A1C1, tal como proposto em Mizael et al. Foi classificado viés pró estereótipo de gênero participantes que apresentaram um escore > 0. Aos participantes que não obtiveram esse resultado, foram sanadas as eventuais dúvidas e eles foram dispensados de dar continuidade na pesquisa, após agradecimentos por sua participação. A partir desse momento os participantes foram divididos nos grupos experimentais e controle. A Figura 1 apresenta as fases do procedimento realizadas por cada grupo.

Figura 1.*Fases do procedimento.*

Grupo Experimental

Grupo Controle

**Grupo experimental****Fase 2**

Pré-treino com figuras familiares: Visto possíveis dificuldades que os participantes poderiam ter para compreender as instruções ou realizar as tarefas de MTS solicitadas, em conjunto com as adversidades de um experimento a distância, foi realizado um bloco de pré treino com 16 tentativas de MTS compostas por figuras familiares. Na primeira tentativa foi apresentado no centro da tela o estímulo modelo e, após um clique era apresentado abaixo o estímulo de comparação correto em conjunto a dois quadrados vazios. Na segunda tentativa era apresentado um novo estímulo modelo e após o clique do participante, eram apresentados os mesmos estímulos de comparação da tentativa anterior, com a diferença que um dos quadrados vazios foi substituído por um estímulo de comparação novo (correto). Na terceira

tentativa, ao apresentar um novo estímulo modelo, foram apresentados três estímulos de comparação e o estímulo novo era o correto. A partir da quarta tentativa todas eram apresentadas com três estímulos de comparação, cuja posição do correto era randomizada. Todas as tentativas foram seguidas de consequências diferenciais. O critério para seguir para os blocos de estabelecimento de relações de equivalência era de no máximo dois erros no bloco. Caso o participante não atingisse o critério, o bloco era repetido até três vezes. Se ainda assim o participante não atingisse o critério, o experimentador responsável pela aplicação informava o encerramento do procedimento e agradecia a participação.

Estabelecimento de relações de equivalência: O treino das relações AB e BC e teste destas relações e das emergentes (BA, BC, AC e CA) seguiu os parâmetros descritos por Mizael et al. (2016) adaptados para contexto online, porém não foi apresentado o bloco de revisão de linha de base visto a iminência do cansaço dos participantes em um contexto experimental com aproximadamente uma hora e meia de duração.

Os blocos de treino envolveram o ensino, por meio de relações de MTS, das relações de linha de base em dois blocos de 16 tentativas com consequências diferenciais e o critério para passar de um bloco de 16 tentativas para o outro era apresentar no máximo um erro. Os blocos iniciavam com a apresentação de um estímulo modelo diante dois de comparação e para passar para um novo bloco de treino, o participante poderia apresentar no máximo um erro em dois blocos consecutivos. Ao realizar o treino de cada relação e treino misto, o participante poderia repetir o bloco de 16 tentativas até seis vezes caso não atingisse o critério citado. Se o participante não atingisse o critério após a apresentação de seis blocos de treino, o programa e o compartilhamento de tela fechavam automaticamente e o experimentador iniciava novamente com o mesmo programa e treino. Caso o programa encerrasse após três vezes, o participante era dispensado da pesquisa em vista do tempo estabelecido previamente no TCLE.

Nos testes de simetria o participante tinha que atingir o critério de 100% de acertos em um bloco de 16 tentativas para prosseguir para os próximos blocos. Caso não atingisse, o participante repetia o teste até três vezes; se ainda não atingisse o critério, o participante realizava o bloco de treino anterior.

No primeiro bloco foi realizado o treino da relação AB em um bloco com oito tentativas da relação A1B1 e oito A2B2, que foram manualmente randomizadas. Após atingir o critério estabelecido para avançar no procedimento, o participante realizou os testes de simetria B1A1 e B2A2, compostos por 16 tentativas de MTS sem consequências diferenciais. Depois foi realizado o treino das relações B1C1 e B2C2, com parâmetros idênticos aos descritos no bloco de treino AB, seguido por testes de simetria C1B1 e C2B2, com parâmetros idênticos aos descritos no teste BA. Foram realizados então, dois blocos de treino misto das relações A1B1, A2B2, B1C1 e B2C2, que totalizaram 32 tentativas, 16 em cada bloco. Por último, foram realizados testes de transitividade e equivalência das relações A1C1, A2C2 e C1A1 e C2A2 com parâmetros idênticos aos descritos no teste de simetria BA, compostos por 16 tentativas. A Tabela 3 apresenta a sequência de blocos de treino e teste. Todos os treinos e testes tiveram as tentativas semi-randomizadas e manualmente balanceadas.

Tabela 3

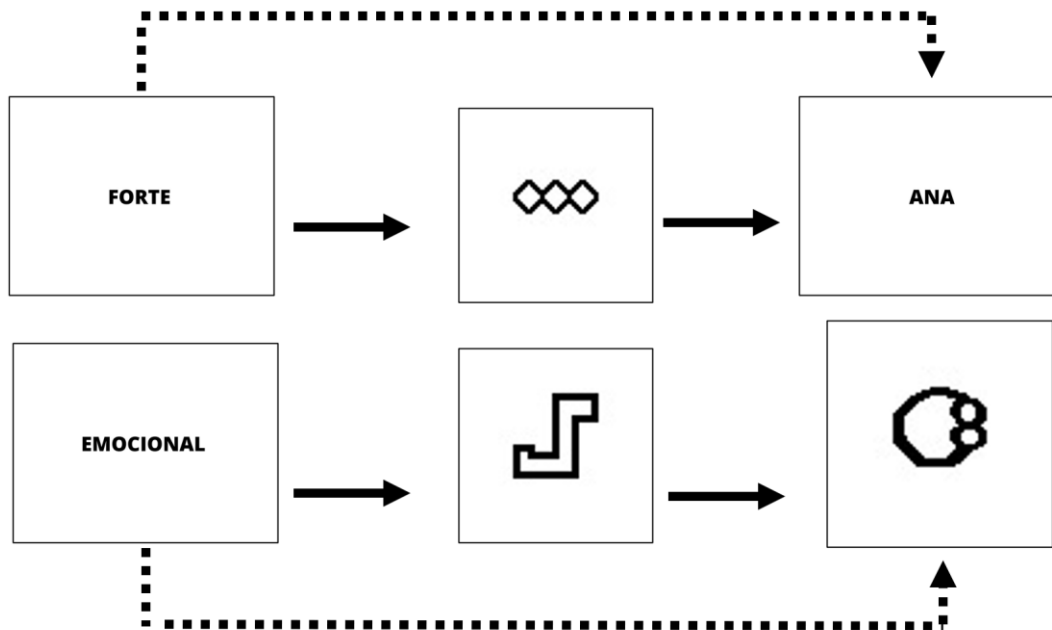
Sequência de blocos de treino e teste e relações apresentadas em cada bloco.

Blocos	Relações apresentadas	Número de tentativas
Treino AB1	Treino A1B1/A2B2	16
Treino AB2	Treino A1B1/A2B2	16
Teste de Simetria AB	Teste B1A1/B2A2	16
Treino BC1	Treino B1C1/B2C2	16
Treino BC2	Treino B1C1/B2C2	16
Teste de Simetria BC	Teste C1B1/C2B2	16
Treino misto ABBC1	Treino A1B1/A2B2/B1C1/B2C2	16
Treino misto ABBC2	Treino A1B1/A2B2/B1C1/B2C2	16
Teste AC	Teste C1A1/C2A2	16
Teste CA	Teste A1C1/A2C2	16

Um exemplo de relações treinadas e testadas é apresentado na Figura 2. A linha reta indica as relações de treino e teste de simetria, enquanto a linha tracejada indica as relações de emergência esperadas após o treino. Foram treinadas portanto características estereotípicas com símbolos abstratos e os símbolos com os nomes femininos ou uma outra figura abstrata, a depender da Classe.

Figura 2.

Exemplo de relações treinadas e testadas.



Fase 3

Pós teste: O pós-teste consistiu na aplicação dos mesmos instrumentos utilizados na Fase 1, exceto o formulário sócio-demográfico, portanto o Inventário de Sexismo Ambivalente e o teste AC3.

Fase 4

IRAP: Para treze participantes (cinco do grupo experimental e nove do grupo controle), o IRAP consistiu na apresentação de quatro blocos de treino randomizado, com a apresentação de blocos inconsistentes e blocos consistentes alternadamente. Para oito participantes (quatro do grupo experimental e quatro do grupo controle), consistiu em oito apresentações de blocos de treino randomizado, com testes programados. A mudança na quantidade de blocos ocorreu uma vez que foi observado que os participantes não estavam atingindo os critérios mínimos de acurácia (80%) e latência (resposta com tempo menor de dois segundos) nos treinos, e, portanto, não davam continuidade para os blocos de teste.

Foram denominados blocos consistentes aqueles em que foi estabelecido como correto selecionar “verdadeiro” diante de pares de palavras dos conjuntos de estímulos referente a nomes femininos (C1) e estereótipo feminino (A2) e dos conjuntos de estímulos referentes a nomes masculinos (C3) e estereótipo masculino (A1). Por exemplo “Maria” – “emocional” ou “João” – “forte”, assim como escolher “falso” diante de pares de palavras referentes a nomes femininos (C1) e estereótipo masculino (A1), e dos pares de estereótipo feminino (A1) em conjunto com nomes masculino (C3) como “Maria” – “forte” ou “João” – “emocional”. Já nos blocos inconsistentes, foram consideradas corretas as respostas de escolha da palavra “verdadeiro” diante dos pares de conjunto de estímulos referentes a nomes femininos (C1) e estereótipo masculino (A1) ou diante dos pares de nomes masculinos (C3) e estereótipo feminino (A2), por exemplo “Maria” – “forte” ou “João” – “emocional”. Nesses blocos selecionar “falso” era considerado a resposta correta diante dos pares nomes femininos (C1) e estereótipo feminino (A2), e dos pares nomes masculinos (C3) e estereótipo masculino (A1) por exemplo diante de “Maria” – “emocional” ou “João” – “forte”. Cada tentativa deveria ser respondida no intervalo de dois segundos, caso não houvesse a resposta neste tempo a alternativa era considerada incorreta.

Para todos os participantes estava programado além dos treinos, os testes após atingir os critérios mínimos estabelecidos nos treinos: acurácia igual ou menor que 80% e tempo de resposta igual ou menor que dois segundos. Nos blocos de teste seriam apresentados quatro blocos randomizados entre blocos inconsistentes e consistentes, com as mesmas relações dos blocos de treino, contudo não seriam indicadas a resposta correta ou incorreta por meio das consequências diferenciais. Porém, nenhum participante atingiu esse critério e os testes não foram aplicados.

Fase 5

Follow-up: O follow-up foi realizado com aproximadamente seis semanas após a data da primeira sessão. Nesta fase, os participantes foram solicitados a realizar as mesmas tarefas das Fases 3 e 4, ou seja, o Inventário de Sexismo Ambivalente, o teste AC3 e o IRAP. Este procedimento teve duração média de 40 minutos.

Grupo controle

Para o grupo controle, o tempo de duração da primeira sessão foi de cerca de 40 minutos, seguindo o mesmo procedimento de leitura do TCLE, aplicação da Fase 1 - dois inventários (inventário sociodemográfico e I.S.A.), leitura de instrução e aplicação do pré-teste AC3. Para os participantes que não apresentaram o viés, foi dado o mesmo prosseguimento que aos participantes do grupo experimental que também não apresentaram viés, ou seja, foram sanadas as eventuais dúvidas e eles foram dispensados de dar continuidade na pesquisa, após agradecimentos por sua participação. Os participantes que apresentaram o viés de estereótipo de gênero realizaram a Fase 4, idêntica ao descrito para o Grupo Experimental. Na segunda sessão, que ocorreu seis semanas após a primeira, os participantes realizaram a Fase 5, idêntica ao descrito para o Grupo Experimental.

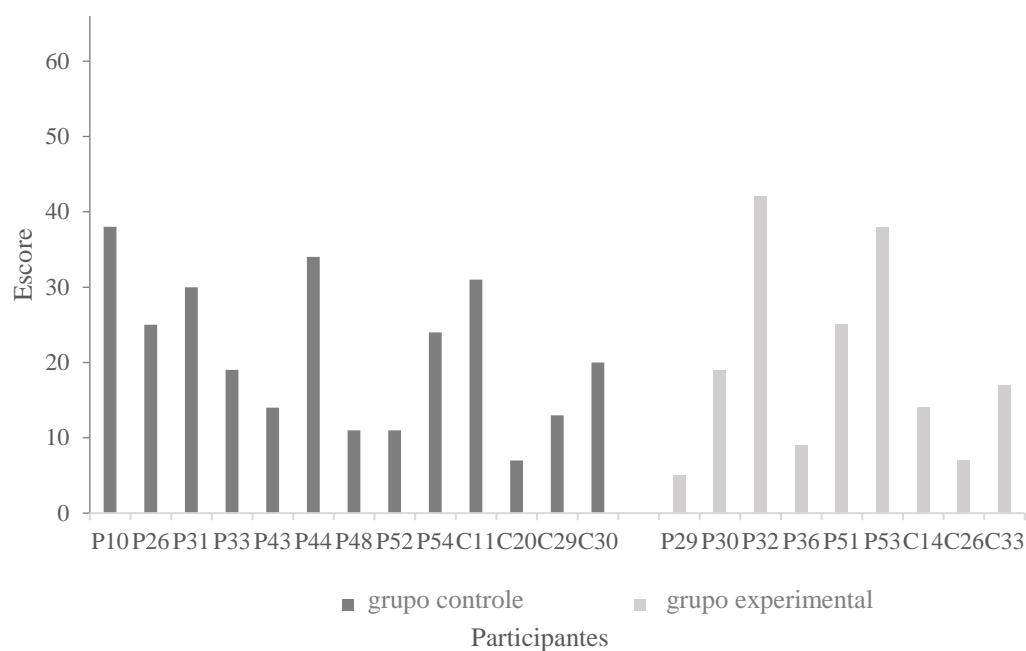
Resultados

A seção de resultados apresenta os dados dos grupos controle e experimental em cada fase do procedimento. Destaca-se que na Fase 1 não são apresentados os dados do inventário sociodemográfico, visto que ele foi utilizado na caracterização dos participantes da pesquisa e apresentados na seção de Participantes (ver método). Os participantes que realizaram a pesquisa com a experimentadora mulher têm a inicial sinalizada por “P”, enquanto os participantes que tiveram o experimento conduzido pelo experimentador homem têm a inicial sinalizada por “C”. Por exemplo, C14 foi um participante que realizou o experimento com um homem, enquanto P10 com uma mulher.

A Figura 3 apresenta o escore de cada participante no I.S.A, tanto do grupo controle ilustrado na parte esquerda da figura (barras cinza escuro), quanto experimental (barras cinza claro) ilustrado pela parte direita. A média foi de 21 pontos para a grupo controle e de 19 para o grupo experimental. Nota-se que os escores se mantiveram próximos entre os grupos, com diferença não significativa analisada em teste Mann Whitney U ($p>0,05$). No grupo controle, o menor escore obtido foi do participante C20 (N=7) e o maior escore foi do participante P10 (N=38). Em relação ao grupo experimental, o menor escore obtido foi do participante P29 (N=5) e o maior escore foi do participante P32 (N=42).

Figura 3.

Escore de cada participante no Inventário de Sexismo Ambivalente.

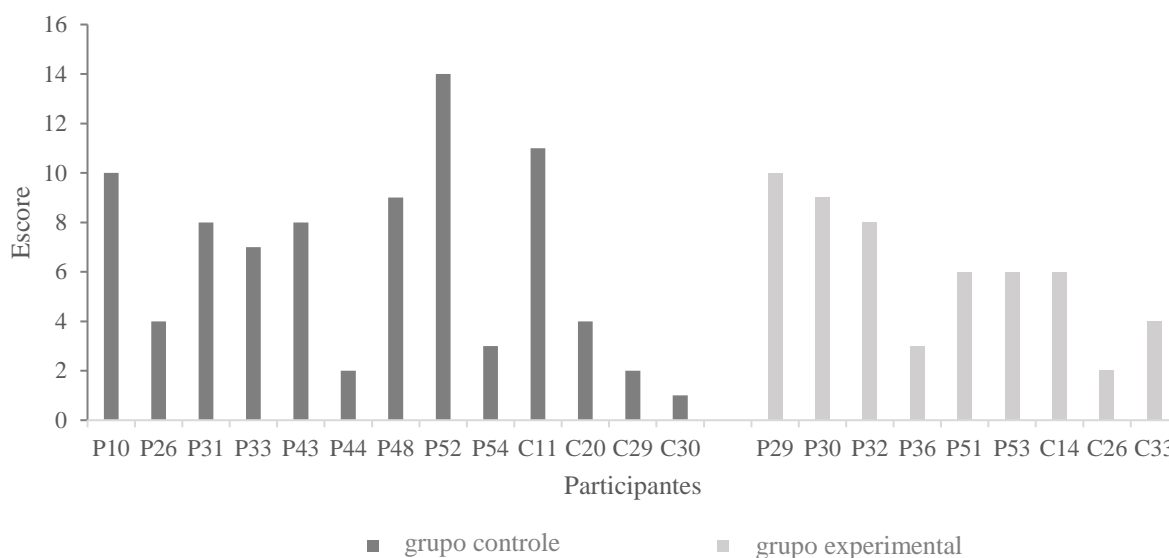


Na Figura 4 são apresentados os dados de cada participante, tanto do grupo controle quanto experimental no Teste AC3. Observa-se que todos os escores são acima de 0 pontos, visto que este é um dos critérios para participação na pesquisa e indica um viés pró estereótipo de gênero. Assim como no I.S.A. as médias nos escores não apresentaram diferença significativa segundo Mann Whitney U ($p>0,05$) entre os dois grupos, sendo ambas

as médias de seis pontos. O menor escore obtido no grupo controle foi do C30 (N=1) e o maior de P52 (N=14), enquanto no grupo experimental o menor escore obtido foi do C26 (N=2) e o maior do P29 (N=10).

Figura 4.

Escores no teste AC3 de cada participante nos grupos controle e experimental



A Tabela 4 apresenta o número de vezes que cada participante precisou realizar os testes de simetria BA e CB, assim como os testes de transitividade das relações AC e CA. Em parênteses é apresentada a quantidade de acerto em cada bloco.

Tabela 4.

Quantidade de testes realizados por cada participante após os treinos estabelecidos.

	Simetria BA	Simetria CB	Teste AC	Teste CA
P32	1 (16)	1 (16)	1 (16)	1 (16)
P36	1 (16)	1 (16)	1 (16)	1 (16)
C33	1 (16)	1 (16)	1 (16)	1 (16)
P51	1 (16)	2(15;16)	1 (16)	1 (16)
C14	1 (16)	2(15;16)	1 (16)	2(16;15)
C26	2(13;16)	1 (16)	1 (16)	3(15;15;16)
P30	3(15;15;15)	1 (16)	1 (16)	1 (16)
P53	3(13;15;14) e 1(16)	1 (16)	1 (16)	3(14;15;16)
P29	3(11;10;10)	3(13;15;16)	3(14;14;14)	1(16)

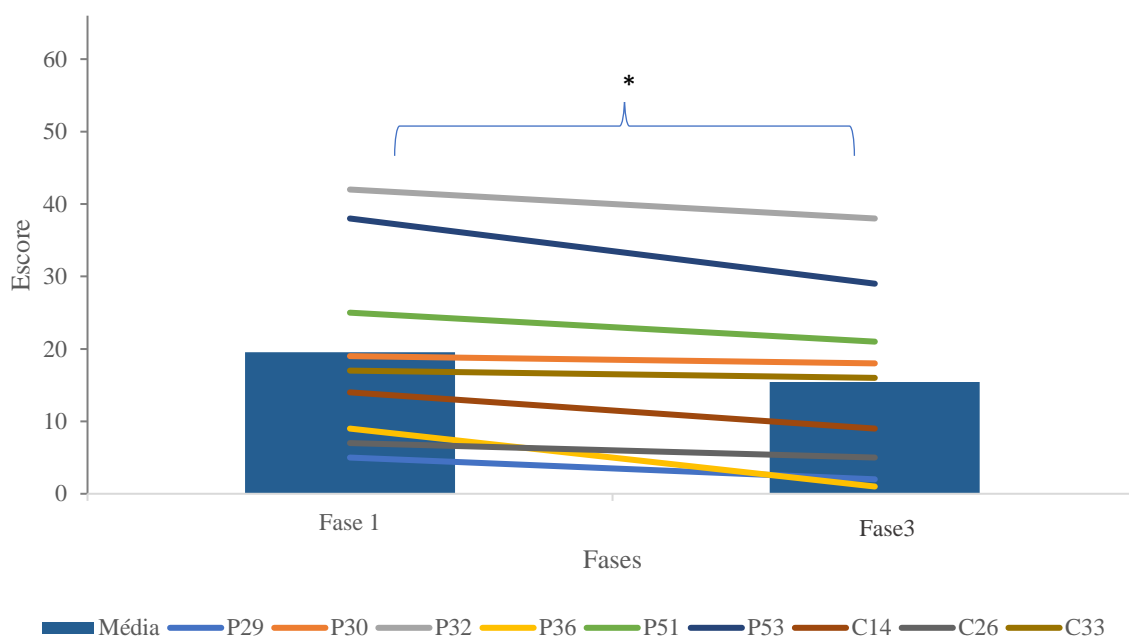
Nota. O primeiro valor corresponde ao número de blocos e o valor em parênteses corresponde ao número de acertos em cada bloco.

Como pode ser observado na Tabela 3, três participantes (P32, P36 e C33) realizaram apenas um bloco de cada um dos testes após os treinos. Observa-se que dos nove participantes, cinco realizaram o teste de simetria uma vez, enquanto C26 realizou duas vezes, P30 e P29 realizou três seguindo para próxima fase. Pela proximidade do critério de acertos, P53 foi submetido ao teste uma vez mais (quatro vezes). Já em relação ao teste de simetria CB, seis participante realizaram o bloco uma vez, dois participantes (P51 e C24) realizaram duas vezes e um participante realizou três. No primeiro teste de transitividade, oito participantes realizaram o bloco apenas uma vez e apenas um precisou realizar três vezes. No último de equivalência, cinco participantes realizaram o teste uma vez, C14 realizou duas vezes e P30 e P53 realizaram três vezes. É possível identificar maior quantidade de erros dos participantes no teste de simetria da primeira relação treinada AB, e uma diminuição para o segundo teste, com menor quantidade de erros no teste da emergência da relação AC. Nota-se que, dos nove participantes, apenas três não precisaram refazer alguns dos testes.

A Figura 5 apresenta os escores no I.S.A. de cada participante do grupo experimental nas Fases 1 e 3 (linhas), assim como a média do grupo em cada fase (colunas). Observa-se que na Fase 3, a média dos participantes foi de 15 pontos na escala, enquanto na Fase 1 havia sido de 19 pontos. Apesar de a diferença ser de apenas 4 pontos, a partir do teste Wilcoxon, observa-se que a diferença entre as médias foi significativa ($p < 0,01$). A maior pontuação nesta fase foi do P32, equivalente a 38 pontos. E a menor pontuação foi de P36 que marcou um ponto.

Figura 5.

Escore dos participantes do grupo experimental na Fase 1 e Fase 3 no I.S.A

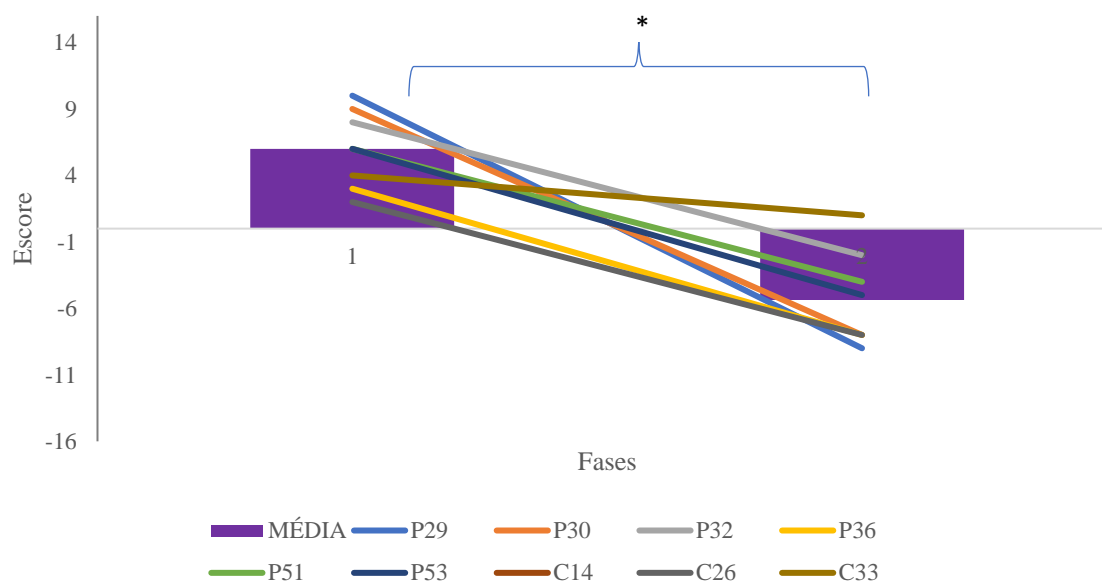


Na Figura 6, observa-se os escores apresentados no teste AC3 por cada participante (linhas) do grupo experimental e as médias do grupo (colunas) nas Fases 1 e 3. Considerando que o eixo x denota o escore 0, os dados localizados acima deste eixo, remetem a escores que representam viés pró estereótipo de gênero enquanto os dados localizados abaixo do eixo remetem a escores que não representam viés. Nota-se, portanto que houve uma mudança de viés entre as médias dos participantes da Fase 1 a Fase 3. A média do grupo, que era na Fase 1 igual a cinco, teve um escore igual a -5 na Fase 3, indicando uma ausência de viés. Segundo o teste Wilcoxon, observa-se que as diferenças entre as médias foram significativas ($p < 0,05$). Observa-se que C33 (N=1) foi o único participante com um escore positivo na Fase 3, indicando ainda viés. Ainda sim, é possível observar que houve uma diminuição em seu escore anterior de quatro pontos para um. A comparação entre os resultados no I.S.A (Figura 4) e no teste AC3 permite observar que no primeiro, apesar das médias dos participantes parecerem visualmente similares antes e depois da intervenção no grupo experimental, há uma diferença significativa (*) entre as fases. No teste AC3, observa-se que além de uma

mudança de viés aparente no gráfico, a partir do critério estabelecido, há também uma mudança estatisticamente significativa (*).

Figura 6

Escore de viés do grupo experimental na Fase 1 e na Fase 3.

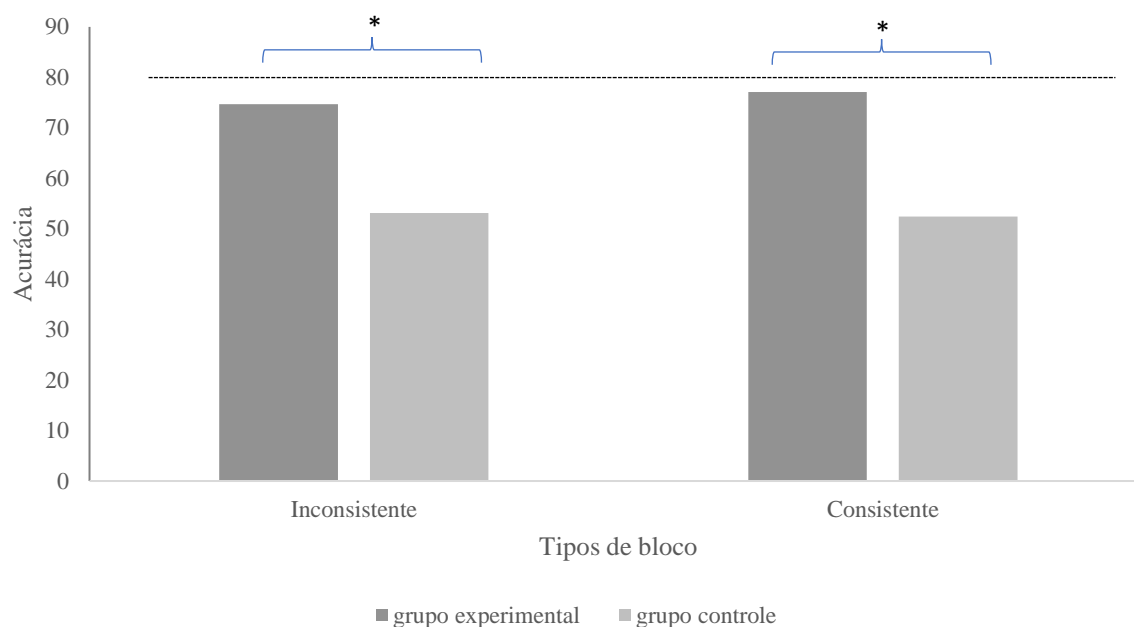


Na Figura 7 são apresentadas as médias da porcentagem de acurácia das respostas tanto do grupo controle quanto do grupo experimental nos blocos em que eram treinadas as relações consistentes e nos blocos que eram treinadas as relações inconsistentes no IRAP. Foi possível identificar que nenhum dos participantes tanto do grupo controle quanto do grupo experimental conseguiu passar dos blocos de treino para os blocos de teste com os critérios estabelecidos (acurácia de 80%, ou seja a porcentagem de acertos no bloco, e em tempo menor que 2000 milissegundos). O instrumento utiliza dos critérios estabelecidos para que os participantes prossigam para fase de teste e com base nos dados da fase de teste, produz o D-IRAP score. Uma vez que os testes não foram realizados, o D-score não foi produzido. No entanto, foi possível observar uma diferença entre os dados dos treinos dos participantes do grupo controle para o grupo experimental. Com base nos dados de treino, portanto, foram

realizadas análises de comparação entre as médias do tempo de resposta entre os grupos, tanto nos blocos consistentes, quanto inconsistentes.

Figura 7

Acurácia dos grupos nos blocos consistentes e inconsistentes.

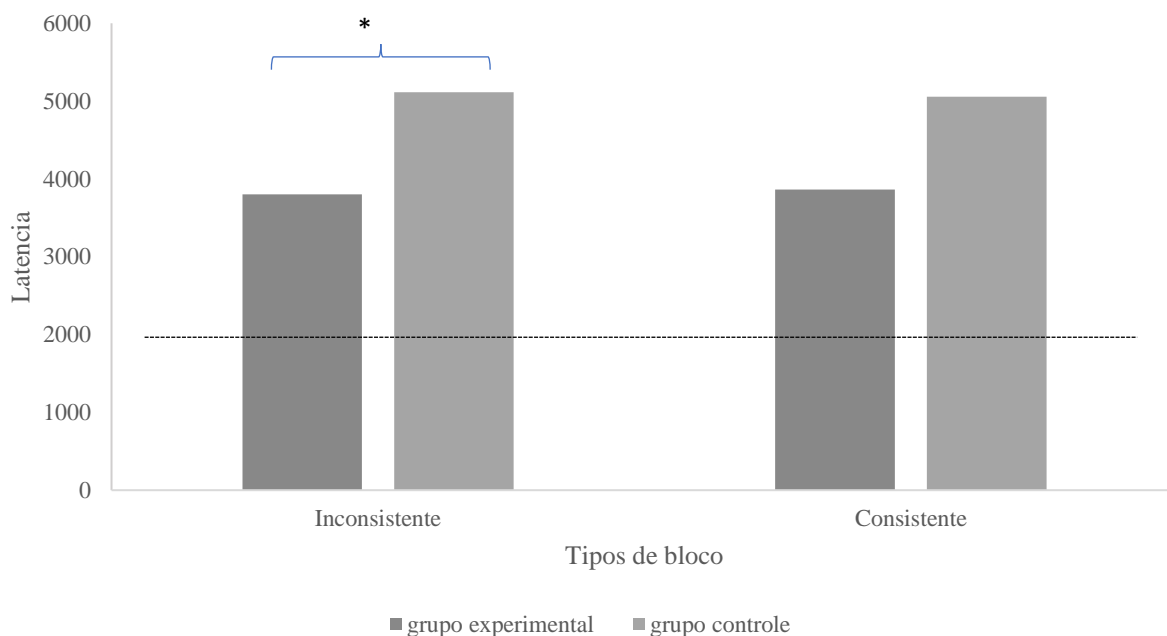


É possível observar que nos blocos inconsistentes (testando as relações anteriormente treinadas pelo MTS), o grupo experimental apresentou uma média de 74% e o grupo controle apresentou uma média de 53%. Em uma análise estatística por meio de Mann Whitney U, nota-se uma diferença significativa (*) entre as médias dos grupos no bloco inconsistente ($p < 0,01$). No bloco consistente, que exibia as relações representativas de viés, o grupo experimental apresentou uma média de 77% de acurácia e o grupo controle apresentou uma média de 52%, em teste de Mann Whitney U nota-se também uma diferença significativa (*) ($p < 0,01$).

De maneira similar foram comparadas as médias das latências de respostas do grupo experimental com o grupo controle nos blocos de treino das relações consistentes e inconsistentes como é apresentado na Figura 7.

Figura 8

Latência de respostas do grupo controle e do experimental nos blocos inconsistentes e consistentes.



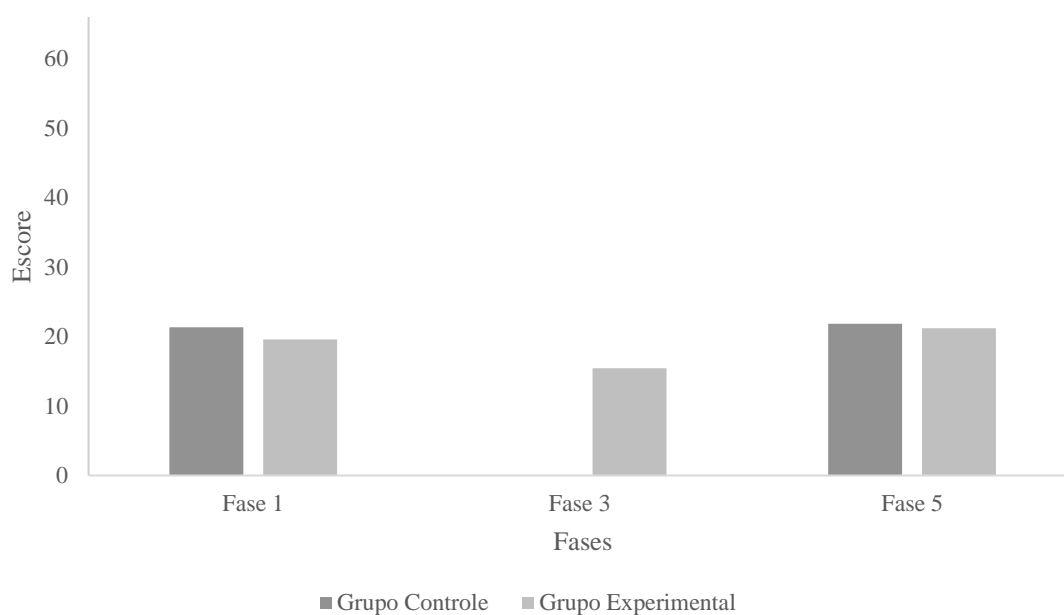
O critério de latência nos blocos de treino do IRAP é de 2000 milissegundos para passar para os blocos de teste e este dado indica o tempo de resposta dos participantes. Nos blocos de treino das relações inconsistentes, o grupo experimental obteve uma média de 3801 milissegundos, enquanto o grupo controle obteve uma média de 5113 milissegundos, em uma análise por Mann Whitney U observa-se uma diferença significativa (*) entre as médias ($p < 0,05$). Nos blocos consistentes, a média apresentada pelo grupo experimental foi de 3865 milissegundos, e pelo grupo controle foi de 5055 milissegundos. A diferença entre os grupos em análise por Mann Whitney U não foi significativa ($p > 0,05$).

A Figura 9 apresenta as médias dos escores obtidos no I.S.A. nos grupos controle e experimental nas Fase 1, 3 e 5. Observa-se que para o grupo controle, as médias obtidas na Fase 1 e na Fase 5 se mantiveram em 21 pontos, ou seja, não houve mudança nos escores, passadas seis semanas entre as duas aplicações desse instrumento. Em relação ao grupo experimental, nota-se que as médias também se mantiveram similares nas três fases, com

uma pequena variação da Fase 1 (M=19) para Fase 3 (M=15), e Fase 5 (M=21). Observa-se uma diferença significativa ($p<0,01$) entre os resultados nas Fases 1 e 3. Já a comparação entre as Fase 3 e 5 indicou que não houve uma diferença significativa ($p>0,05$). No entanto, ao realizar a comparação entre grupos por Mann Whitney, não são apresentadas diferenças significativas entre grupos na Fase 5 ($p>0,05$).

Figura 9

Média dos escores no I.S.A dos grupos em cada fase.

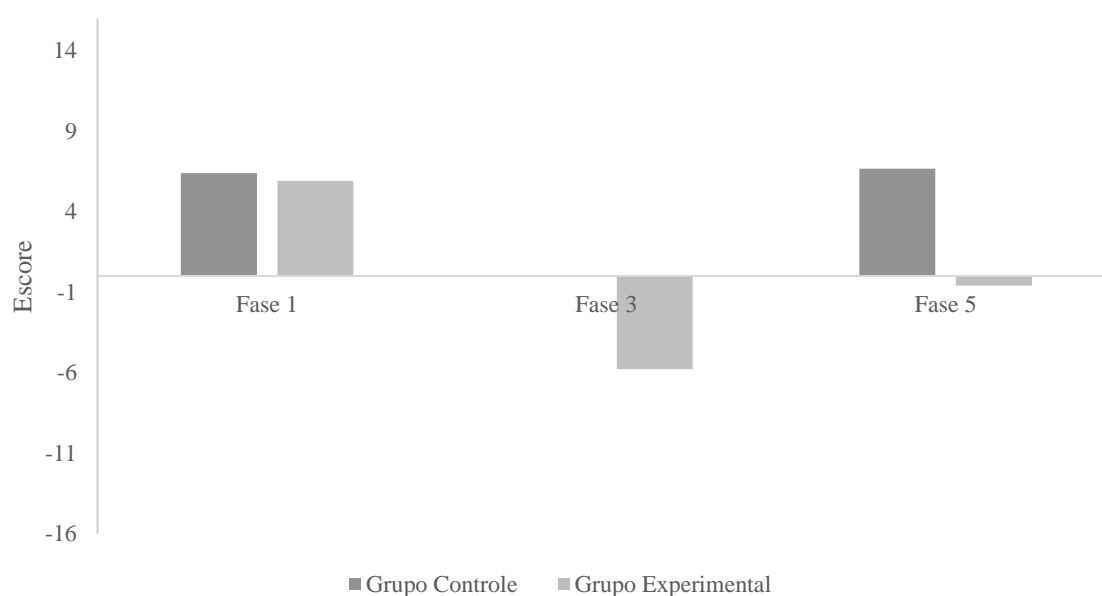


A Figura 10 apresenta as médias dos escores no teste AC3 dos participantes de cada grupo para cada fase. Assim como na Figura 4 e Figura 8, os dados acima do eixo x indicam presença de viés pró estereótipo de gênero e os dados abaixo do eixo, indicam ausência de viés. É possível observar na Figura 9, como já demonstrado anteriormente, que na Fase 1 o grupo controle obteve uma média de seis pontos. Seis semanas após a intervenção, nota-se que o grupo controle manteve a média de seis pontos, representando um viés, portanto, nas duas fases medidas. Em relação ao grupo experimental, nota-se que na Fase 1, a média obtida foi de cinco pontos, próxima ao grupo controle (como apresentado na Figura 4), não

apresentando diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Em relação a Fase 3 (grupo experimental), é possível observar uma mudança no escore ($M=-5$), que se manteve negativo na Fase 5, apesar de mais próxima a zero ($M=-0,6$) e sem diferença estatística entre essas fases no grupo experimental segundo teste Wilcoxon ($p>0,05$). Destaca-se, no entanto, que por teste Mann Whitney U, não foi apresentada diferença significativa entre os grupos na Fase 5 ($p>0,05$).

Figura 10

Média do escore no AC3 do grupo controle e experimental nas fases do estudo.



Discussão

O presente estudo teve como objetivo replicar o trabalho de Mizael et al. (2016) mudando os estímulos relacionados a questões raciais para estímulos que correspondam a estereótipos de gênero, além de adaptar os parâmetros utilizados para uma coleta online e adicionar ao procedimento um follow-up e um grupo controle. Acrescenta-se que a faixa etária foi diferente do estabelecido por Mizael et al (2016), já que este estudo foi realizado

com pessoas acima de 18 anos, enquanto o anterior com crianças na faixa de oito a dez anos. Portanto, a partir dos parâmetros já estabelecidos por Mizael et al. (2016) para formar classes de equivalência com estímulos com significado racial em crianças que apresentavam viés racial negativo para faces negras, foi verificado se tal procedimento poderia ser adaptado e utilizado para o estudo de estereótipos de gênero. O objetivo foi observar se haveria formação de classes de equivalência contendo estímulos socialmente relevantes, na qual as classes formadas caracterizam quebras de estereótipos de gênero, e observar se haveria redução de viés sexista medida pelo I.S.A e pelo teste AC3, em adultos que já apresentavam escores representativos de viés sexista pelo teste AC3.

Identificou-se que nove dos 16 participantes do grupo experimental formaram as classes de equivalência entre estímulos representativos de gênero. Foi observado também que para o grupo experimental (considerando apenas os participantes que formaram as classes de equivalência), houve uma diminuição estatisticamente significativa no viés de sexismo medido a partir do teste AC3 e no I.S.A. No follow-up, foi identificado ainda que a média do grupo experimental no teste AC3 se manteve não representativa de viés, apresentando diferença não significativa em comparação ao pós teste. Quanto ao I.S.A., foi observada diferença não significativa entre o pós teste e o follow-up. Os dados se diferenciam do grupo controle, que não apresentou redução de viés no follow-up do I.S.A e no teste AC3.

Em Moxon et al. (1993), que também utilizou o paradigma de equivalência de estímulos para avaliar a formação de classes de equivalência envolvendo estímulos relacionados a estereótipo de gênero, as classes relacionavam nomes femininos com profissões estereotípicas masculinas. Foi observado que sete de 19 participantes (36%) conseguiram formar as classes com todos os estímulos apresentados no estudo. O experimento apresentou ainda diferença entre a taxa de acertos entre o grupo de homens e

mulheres, indicando a influência de variáveis externas relacionadas ao aprendizado histórico de homens e mulheres.

Já em Rosendo e Melo (2018) um grupo experimental realizou a formação das classes relacionadas a profissões (Conjunto A) e figuras abstratas (Conjunto D). Um outro grupo experimental, que realizou o procedimento anterior e a reorganização das classes adicionando o Conjunto E (adjetivos de estereótipo masculino e feminino, que tinham valência positiva e negativa). Os resultados observados apontam para um êxito na formação das relações entre figuras abstratas e estereótipos de gênero. O procedimento do presente trabalho se assemelha mais a etapa de reorganização das classes de Rosendo e Melo, uma vez que as classes de equivalência que se pretendeu formar apresentavam relações entre estímulos discrepantes com o que foi provavelmente foi aprendido socialmente. Na etapa de reorganização das classes de Rosendo e Melo, foi observado que de oito participantes, cinco passaram pelos critérios estabelecidos e nenhum passou nos testes de equivalência. ou seja, 37,5% formaram as classes.

Em Mizael et al. (2016), os participantes que passaram pelos treinos e testes com os parâmetros facilitadores, como o teste de simetria após os treinos, treino misto e revisão de linha de base conseguiram formar as relações de equivalência. No presente estudo, foram utilizados os mesmos parâmetros facilitadores (com exceção da revisão de linha de base) visando a formação das relações. Dos 16 participantes, nove formaram as relações de equivalência, ou seja, 56,25%. Observa-se que, apesar de não ter a mesma taxa de sucesso de formação de classes que o procedimento de Mizael et al. (2016), identifica-se que o presente trabalho teve uma maior porcentagem de classes formadas quando comparado a Moxon et al. (1993), por exemplo. Apesar de Rosendo e Melo apresentarem um bom estabelecimento entre figuras abstratas e estímulos relacionados a profissões de estereótipos de gênero, observa-se

que, ao introduzir estímulos relacionado a adjetivos estereotípicos de gênero, a maior parte dos participantes não formou as classes.

Diversos estudos que utilizam o procedimento de MTS para investigar questões referentes a preconceito (Dixon Zlomke & Rehfeldt, 2006; Dixon, Rehfeldt, et al., 2006; Dixon et al., 2009; e Moxon et al., 1993; Rosendo e Melo, 2018) foram realizados com estudantes da graduação, diferente do estudo replicado (Mizael et al., 2016) que foi realizado com crianças. É possível que a realização deste tipo de procedimento com estímulos de significado social aplicado em estudantes universitários possa influenciar nos resultados obtidos, uma vez que adultos que já apresentem um viés, tenha um tempo de exposição à relação entre os estímulos estudados muito maior quando comparado às crianças. Este pode ser um fator que dificultaria a formação de classes que quebrem viés.

Os participantes que não conseguiram passar por todos os critérios de teste e/ou treino da presente pesquisa, por vezes acabaram excedendo o tempo previsto de duração da sessão experimental e, por isso foi dada a opção do interrompimento. Este pode ser um fator importante para investigações futuras, haja vista que em Mizael et al. (2016) o procedimento foi aplicado em mais de um dia. A retirada da revisão de linha de base teve por objetivo diminuir o tamanho do tempo do procedimento para que a tarefa experimental não ficasse demasiadamente cansativa. O tempo de aplicação deste estudo se aproxima a de outras pesquisas que investigam preconceito, como do conjunto de trabalhos realizado por Dixon e colaboradores, que por meio de procedimento de MTS investigaram o fenômeno de xenofobia em relação a pessoas do oriente médio em sessões experimentais de aproximadamente duas horas de duração (Dixon Zlomke & Rehfeldt, 2006; Dixon, Rehfeldt, et al., 2006; e Dixon et al., 2009). Em seus trabalhos, Dixon e colaboradores, porém não apontaram o tempo da sessão experimental como uma variável relevante para a não formação das classes de equivalência.

A partir dos relatos não sistemáticos de alguns participantes, foi observado que o tempo de duração da pesquisa diminuiu o interesse ou dificultou o agendamento para a segunda sessão de follow-up. Observou-se, inclusive, que após um período longo, os participantes passaram a cometer erros ainda nos blocos de relações de linha de base. É possível supor que clicavam com o objetivo de tentar acabar a atividade experimental.

Outro ponto a ser explorado é em relação a realização de uma videochamada em período incerto da pandemia. Tal medida deu segurança sanitária aos aplicadores e participantes, porém, pode ter dificultado o engajamento na atividade. Alves e Moreira (*in press*) utilizaram um procedimento de MTS para estudar preconceito relacionado a corpos tatuados na área médica. Em seu procedimento, os participantes passavam por tarefas de MTS e aplicação de escala de diferencial semântico de maneira online. Alves e Moreira (*in press*) pontuam como dificuldade do estudo a realização da coleta de maneira online, assim como o tempo de aplicação, que de maneira não sistemática, também foi avaliado como longo pelos participantes.

Nota-se na literatura que, uma vez que os participantes passam por todos os parâmetros de treino e teste estabelecidos, é observada também a formação das classes de equivalência em estímulos com significado social e a produção de mudanças no viés obtido por essas e outras medidas (Dixon e Lemke, 2007; Mizael et al. 2016; Mizael et al. 2021). Por exemplo, a verificação de viés já foi realizada por meio de diferentes medidas como as escalas de tipo Likert (Dixon e Lemke, 2007) ou IRAP (Mizael et al. 2016, Freitas, 2019).

Segundo Ijanc Neto et al. (2022), diversos estudos elaborados por Dixon e colaboradores visaram investigar e alterar o viés de xenofobia contra pessoas do oriente médio, utilizando o paradigma de equivalência de estímulos. Em Dixon e Lemke (2007), os autores adicionaram uma medida de pré e pós teste - escala do tipo Likert de dez pontos - para avaliar o conjunto de imagens de homens brancos e do oriente médio. Neste estudo, 12

universitários que passaram por um treino de equivalência, no qual foi utilizado figuras abstratas como conjunto de estímulos A, como o conjunto B, as palavras “Bom”, “Ruim” e “Neutro”, e imagens de homens brancos e do oriente médio como conjunto C. No pré-teste, os participantes deveriam elencar os estímulos do conjunto C em uma escala do tipo Likert. Em seguida, eles realizaram um treino das relações AB, AC e treino misto ABAC, para depois finalizar com um teste de simetria das relações BA e CA e teste de equivalência das relações BC e CB, ou seja, relacionar as palavras “Bom”, “Ruim” e “Neutro” com as imagens de pessoas brancas ou do oriente médio. Por fim, foi realizado um pós-teste, repetindo a primeira tarefa do experimento. Dos doze participantes, quatro tiveram que ser retirados da análise. Dos oito restantes, os autores observaram que todos conseguiram formar as relações de equivalência estabelecidas e apresentaram um menor viés de xenofobia na medida de pós-teste, em comparação ao pré.

Freitas (2019) analisou se após um treino para formação de classes de equivalência, os participantes mudariam as respostas referentes a culpabilização da vítima de estupro. A autora utilizou como medida auxiliar a Escala de Aceitação dos Mitos Modernos sobre Violência Sexual (AMMSA), instrumento de escala do tipo Likert, que contém mitos em formatos de afirmações na qual o participante deveria assinalar de 1 a 7 (sendo o primeiro referente a “discordo totalmente” e o último a “concordo totalmente”). Foi observado que dos dez participantes que realizaram o procedimento, sete (70%) apresentaram diminuição nos escores no AMMSA.

No presente estudo, o teste AC3 utilizado na Fase 1, Fase 3 e Fase 5 foi um dos instrumentos indicativos de viés. Com base nele, foi possível observar uma mudança de viés para os participantes do grupo experimental. Houve uma diminuição no escore calculado a partir da escolha das relações. Isso representou a escolha de mais características estereotípicas femininas diante de nomes masculinos, ou mais características masculinas

diante do nome feminino ou escolha de mais estímulos neutros diante da apresentação de qualquer nome. Este dado também foi observado em Mizael et al. (2016), no qual 10 dos 13 participantes expostos ao treino de equivalência tiveram alteração no viés estabelecido como critério para participação na pesquisa (teste AC3). Destaca-se que, além de observar essa mudança nos resultados do grupo experimental, é possível verificar que a ausência de mudança nos resultados do grupo controle na Fase 1 e Fase 5 fortalece a possibilidade de que o procedimento de formação de classes tenha influenciado os resultados.

No estudo de Mizael et al. (2016), além do AC3, foi utilizado como medida o teste SAM para identificar viés racial. Além disso, foi utilizado um teste de medidas implícitas (IRAP) com o objetivo de verificar a transferência de função. Foi observada uma mudança significativa no padrão de responder no SAM. Os autores citaram que antes do treino, os participantes demonstraram diferença significativa entre o avaliar as faces com atributos positivos e negativos, demonstrando uma menor seleção de para as faces negras diante do símbolo positivo do que em relação às faces brancas. Enquanto que, após passar pelo procedimento, a diferença diminuiu e não apresentou significância estatística.

O presente estudo utilizou ainda o I.S.A. e os resultados observados demonstraram uma diminuição estatisticamente significativa dos escores para o grupo experimental nas Fases 1 e 3, ou seja, antes e depois de passarem pelo procedimento de formação de classes de equivalência. Essa diferença não foi observada para os participantes do grupo controle. Este resultado aponta que os participantes tiveram respostas com menor indicação de viés sexista após a intervenção. Tal resultado corrobora o de outros estudos (Dixon & Lemke, 2007; Freitas, 2019; Mizael et al., 2016) no sentido de que um treino de relações de equivalência possibilita uma mudança de resposta em outros tipos de medida, para além da exposição do participante às relações emergentes. Este é um resultado importante, uma vez que indica a possibilidade do uso de paradigma de equivalência de estímulos como ferramenta de

intervenção. Fortalece também o uso de testes AC3 como medidas de triagem para seleção de intervenções com a possibilidade de alteração do viés.

Mizael et al. (2016) fazem uma ressalva no sentido de que, apesar das mudanças observadas nos testes AC3 e SAM, o fato de as crianças estarem expostas a um meio que perpetua e reforça respostas relacionadas ao racismo fazem com que a possibilidade de manutenção dessas mudanças seja baixa. O presente estudo tentou abarcar tal questionamento ao realizar a medida do follow-up do AC3 e I.S.A. na Fase 5. Os resultados indicaram que não houve diferença significativa dos escores nos dois instrumentos em relação ao pós-intervenção (Fase 3) e seis semanas depois (Fase 5). Este resultado demonstra que, para essa população é possível observar a manutenção da mudança de respostas em outros tipos de instrumentos, após o treino e formação das classes de equivalência. Porém, apesar de não haver diferença significativa foi observada uma tendência de aumento no escore da Fase 3 para Fase 5.

Mizael et al. (2020) se dedicaram a observar a manutenção das classes de equivalência com estímulos socialmente significativos, referentes a viés racial e o desempenho dos participantes no teste AC3. Participaram do estudo 46 crianças que apresentavam o viés racial a partir do critério estabelecido em teste AC3 (viés < -4). Tanto a fórmula utilizada para cálculo do escore, quanto os estímulos foram os mesmos utilizados em Mizael et al. (2016). As crianças foram divididas em quatro grupos, no qual todas passaram pelos treinos das relações AB e BC. O que diferenciou cada grupo foram os parâmetros de treino utilizados. No Grupo Controle nenhum dos parâmetros facilitadores da formação das classes de equivalência apontados em Mizael et al. (2016) foi utilizado. Ou seja, os participantes realizaram o treino da relação AB até atingir o critério de no máximo um erro em dois blocos de 16 tentativas, para assim prosseguirem para o treino da relação BC com o mesmo critério de acerto e os testes das relações AC e CA logo em seguida. No Grupo de

Treino Misto, os participantes realizavam um treino das relações AB e BC e realizavam o teste das relações AC e CA em seguida. O Grupo de Feedback Reduzido também realizou o treino misto, porém com um *feedback* ocorrendo em 50% das tentativas, para depois realizar o teste das relações AC e CA. No Grupo de Simetria, os participantes realizavam o teste de simetria logo após atingir os critérios nos blocos de treino de cada relação treinada, sendo o treino AB seguido do teste de simetria BA, para depois passarem pelo treino BC e teste de simetria BC. Não foi colocado um número máximo de blocos para eliminação dos participantes. Todos os participantes realizavam uma medida de follow-up seis semanas após a fase de aprendizagem das classes de equivalência. No follow-up, os participantes realizavam os testes de simetria BA e CB, cada relação sendo testada em 16 tentativas, e os testes de emergência das relações AC e CA também com 16 tentativas para cada relação.

Entre os principais resultados observados em Mizael et al. (2020) foi que, comparado aos outros grupos, no teste AC3 (que apresentava um terceiro estímulo – face branca), o grupo controle teve um menor número de participantes selecionando os estímulos referentes as relações AC e CA emergentes. Na medida do follow-up, foi observado que o grupo controle teve um menor desempenho quando comparado aos outros grupos. Dos 11 participantes, apenas 18% apresentaram a manutenção, pelos critérios estabelecidos anteriormente, que são de inclusão para participação na pesquisa ($b < -4$), enquanto os outros grupos apresentaram 36% (grupo de treino misto), 60% (grupo de treino misto com redução de feedback) e 42% (grupo de simetria). No presente estudo, o follow-up também ocorreu seis semanas após a fase de estabelecimento das classes de equivalência, sendo que apenas 55% dos participantes do grupo experimental que retornaram para o segundo dia. Destes participantes, 60% não apresentaram viés segundo o AC3. Este resultado é mais parecido com o dos grupos que mantinham algum dos parâmetros facilitadores estudados em Mizael et al. (2020).

Ainda em relação aos resultados do follow-up no presente trabalho, destaca-se que, apesar de não haver diferença significativa entre as respostas do grupo experimental nas Fases 3 e 5, na Fase 5 passou a não haver diferença significativa nos resultados dos grupos controle e experimental. Uma hipótese para a diferença não significativa entre os grupos no teste AC3 do follow-up pode estar relacionada ao menor número de participantes que retornaram ao follow-up. Para o cálculo de Mann Whitney U, é utilizado a mediana e não as médias, por isso é possível observar a diferença das médias na Figura 8, por exemplo, e ainda não ter um dado estatisticamente significativo.

Em relação ao IRAP, no presente trabalho nenhum dos participantes atingiu os critérios estabelecidos no treino para passar para os testes. Observa-se que, pela medida do IRAP estar relacionada com o tempo de resposta, alguns estudos apresentam a necessidade de retirada de participantes que não cumprem os critérios estabelecidos pelo instrumento para elaboração do D-score, unidade de medida calculada pelo próprio software, como ocorreu em Drake et al. (2017), Gomes et al. (2019), Rosendo (2018) e Zapparoli (2021). Em estudos sobre questões de gênero, observou-se que essa dificuldade se mantém. Em Cartwright et al. (2016) foi investigado, por meio do IRAP, características de gênero e de ocupação. Participaram da pesquisa 47 universitários que passaram por um procedimento que media sexismo por duas escalas (de autorrelato e Heteronormativity Attitudes and Beliefs Scale) e em seguida dois tipos de IRAP. Um dos IRAP tinha apenas características de gênero de valência positiva e o outro IRAP de valência negativa. No IRAP de valência positiva, 45 participantes conseguiram atingir os critérios estabelecidos para passar para os blocos de teste e no de valência negativa, 44 participantes. Para análise dos dados de três participantes que não atingiram os critérios na fase de teste de latência menor que dois segundos ou acurácia menor que 78%, e por isso, não teve o D-score calculado, os autores consideraram os resultados obtidos nas outras fases de teste desses mesmos participantes.

Em Drake et al. (2017), ao investigar estereótipos de gênero em 50 universitários, a partir da aplicação de dois IRAP e o ERS, 13 participantes precisaram ser excluídos dos resultados por não atenderem ao critério estabelecidos de 80% de acurácia e dois segundos de tempo de resposta. Outro estudo que ressaltou essa dificuldade foi em Rosendo (2018). Os participantes foram divididos em quatro grupos: dois controles e dois experimentais. O grupo experimental passou por formação classes de equivalência com estímulos relacionados a profissões estereotípicas de gênero, figuras abstratas e adjetivos relacionados a gênero. Um dos grupos foi exposto também a reorganização das classes. Os participantes seguiram então para um teste de relações semânticas e realização do IRAP. Um dos grupos controle realizou o mesmo teste de relações semântica e um outro o IRAP. As autoras destacaram a necessidade de exclusão de dois participantes da análise de dados do IRAP por não terem atingido os critérios previamente estabelecidos de acurácia e latência propostos. Em seu procedimento do IRAP, os participantes relacionavam símbolos com palavras escritas (profissões estereotípicas de gênero). Segundo a autora, o tipo de instrução utilizada na tarefa anterior ao IRAP, assim como a diferença do uso de estímulos com significado social para estímulos abstratos, são variáveis que devem ainda ser investigadas para melhor uso do instrumento.

Nota-se que em Cartwright et al. (2016), Drake et al. (2017), Rosendo (2018) e Freitas (2019), os estímulos utilizados no IRAP contém palavras escritas, assim como o presente estudo. Sugere-se, portanto, a realização de estudos que investiguem o uso do IRAP com palavras escritas e símbolos de modo comparativo para observar a relação do tempo de resposta e acurácia.

No presente estudo, ainda que não tenha sido possível calcular o D-score, foi possível analisar o desempenho dos participantes nos blocos de treino. Observou-se diferença significativa entre os grupos ao medir a acurácia nos blocos consistentes e inconsistentes e

nos blocos inconsistentes ao medir a latência entre os grupos. Os participantes que passaram pelo procedimento de formação de classes apresentaram maior acurácia em ambos os blocos e menor latência de resposta comparados aos participantes do grupo controle. Foi observado que houve uma diferença significativa das médias da latência entre os grupos nos blocos inconsistentes e consistentes, enquanto na acurácia foi apresentada diferença significativa no bloco inconsistentes. Apenas no bloco consistente que não foi apresentada diferença significativa entre grupos. Questiona-se se a diferença nos resultados do IRAP entre os grupos se deu por um grupo ter passado previamente por um procedimento que envolvia tarefas de MTS. Em Rabelo et al. (2014) por exemplo, dez crianças participaram de um estudo sobre gênero e brinquedos estereotípicos de cada gênero. O estudo investigou o uso do IRAP em crianças para verificar a possibilidade do instrumento como forma de avaliar um responder estereotípico de gênero (meninos brincam com carrinhos e meninas com bonecas). Apenas uma criança não conseguiu passar das fases de treino para fase teste. Os autores adicionam que anteriormente, estas crianças haviam participado de experimentos de equivalência de estímulos, ou seja, já tinham um treino prévio com tarefas de escolha semelhantes ao IRAP.

Questiona-se também se há diferença entre o uso do instrumento com símbolos ou palavras escritas para configuração do próprio software, ou seja, pesquisas que utilizarem palavras escritas, como em Drake et al. (2017) ou Rosendo (2018), deveriam propor um tempo de resposta maior no IRAP? Outro ponto de destaque é a aplicação online do IRAP. Em Zapparoli (2019) essa aplicação também foi online. Nesta pesquisa, 10 dos 36 participantes não atingiram os critérios nos blocos de treino para passarem para os blocos de teste. Este pode ser um campo de investigação para novas pesquisas na área.

As discussões sobre questões de gênero têm sido demonstradas de diferentes formas no campo da análise do comportamento, como aponta Cravo et al. (2022) em revisão

bibliográfica. Desde experimentos que utilizam o MTS para investigar questões relacionadas a gênero (Moxon et al., 1993; Rosendo, 2018), trabalhos que discutem questões relacionadas ao campo teórico e distribuição de reforçadores como exercício de poder (Nicoldi e Arantes, 2019; Silva e Laurenti, 2016) e a prática clínica relacionada a questões de gênero (Pinheiro e Oshiro, 2019) O presente trabalho se dedicou a investigar questões relacionadas à estereótipos de gênero e, juntamente com outros da literatura, contribui para o desenvolvimento de procedimentos e tecnologias que possam medir e reduzir o viés de pró estereótipo de gênero, além de acrescentar à discussão de coleta online, o uso de medidas implícitas e medidas auxiliares para verificação de viés.

As pesquisas na análise do comportamento acerca gênero são diversas, no entanto, como Picoli et al. (*in press*) apontam, estudar apenas como ocorre a violência de gênero em contextos nucleares (Costa, 2019; Freitas, 2019) ou a construção simbólica da formação de estereótipos de gênero, não é suficiente ainda para o campo. Deve-se também averiguar os contextos sociais, ou seja, a recorrência desse fenômeno como prática cultural selecionada ao longo da história de nossa sociedade (Ferraz, et al., 2019; Ruiz, 2003).

Além disso, outras questões podem devem ser levantadas, como por exemplo, a questão da interseccionalidade. Mizael et al. (2021) evidenciam, por exemplo, que a experiência da mulher branca, apesar de pautada em questões sexistas, difere em vários aspectos da trajetória histórica que pessoas negras sofreram, e que produz ainda hoje, distribuição de reforçadores de forma diferente para mulheres negras. Dada a complexidade das questões raciais que permeiam o Brasil, compreende-se a necessidade de um olhar cuidadoso e, em pesquisas futuras, o aprimoramento para um procedimento talvez mais complexo ou com testagem prévias de estereótipos de mulheres negras, mulheres brancas, homens negros e homens brancos para possibilidade de estudo. A seleção de imagens em um estudo que abarque esta interseccionalidade, tal como a seleção de palavras características

para cada pessoa, exige a criação de medidas prévias para serem utilizadas no teste AC3, por exemplo. Destaca-se que, para o estudo de estereótipos de gênero, este procedimento tem sido demonstrado como uma alternativa viável.

Segundo Cravo et al. (2022), houve um aumento exponencial de pesquisas acerca gênero no campo da análise do comportamento nos últimos dez anos. O conceito de gênero é apresentado por todos os trabalhos como uma categoria socialmente construída e multideterminada. Observa-se, ainda, que muitos estudos e análises são feitas aproximando e com base em outros campos teóricos, ocorrendo uma tradução para os termos comportamentais (Mizael et al., 2019). Esta parece ser uma consequência da falta de definição teórica de como descrever o que é gênero em perspectivas filosóficas na análise do comportamento.

As lacunas que ainda existentes na área não devem, no entanto, inibir que analistas do comportamento façam pesquisa e discutam questões relacionadas ao fenômeno. As consequências de curto, médio e longo prazo sobre as diferenças entre a distribuição de reforçadores e o exercício de poder dos homens em relação as mulheres são graves (Couto & Dittrich, 2019; Ferraz et al., 2019; Mizael, 2021), e devemos, portanto, estar atentos a como produzir tecnologias que minimizem ou redistribuam tais reforçadores.

Este estudo visou colaborar com a produção de procedimentos que podem viabilizar a reversão de viés relacionados a sexismo. Apesar da viabilidade de estudar estereótipos de gênero por meio deste procedimento, é importante destacar que, assim como Mizael et al (2020) apontam, a utilização do Paradigma de Relações Conflitantes como um modelo de estudo de preconceito em contexto experimental não abarca toda complexidade e variáveis relacionadas ao fenômeno de preconceito. Portanto, apesar de não ficar evidente no presente estudo pelos resultados obtidos no follow-up sobre a manutenção de respostas relacionadas ao sexismo e estereótipos de gênero, é possível questionar que se não houver mudanças em

contextos culturais de maior alcance, as variáveis externas ao contexto experimental podem influenciar na aquisição de novos comportamentos correspondentes a sexismo ou de reificar os estereótipos de gênero.

Como Mizael et al. (2016) apontam, a vantagem do estudo de mudança de viés pelo paradigma de equivalência de estímulos está em compreender o potencial gerativo que este modelo apresenta e a economia de ensino ao utilizá-lo. Ou seja, estudar procedimentos nos quais os participantes não precisam passar pelo treino direto de todas as relações para alteração de viés. Além de ser um modelo explicativo para o fenômeno, apresenta potencial para também realizar intervenções em contextos culturais para uma sociedade com menos preconceito.

Em resumo, foi possível observar a formação das classes de equivalência que caracterizavam quebra de estereótipos de gênero em nove de 16 participantes do grupo experimental. Além disso, foi possível observar a redução de viés sexista medida pelo I.S.A e em teste AC3 para este mesmo grupo. Esses resultados se diferenciaram do grupo controle que não foi exposto ao procedimento de formação das classes e mantiveram médias similares no I.S.A e AC3 no follow-up. Em comparativo, o grupo experimental manteve uma média não representativa de viés no teste AC3 seis semanas após a aplicação e apresentou diferença não significativa no I.S.A ao comparar as médias do pós-teste ao follow-up. Este estudo colabora, portanto, com a literatura de estudos sobre mudança de viés pelo paradigma de equivalência de estímulos e adiciona dados sobre a manutenção de mudança de viés. Além disso, este procedimento pode ser considerado viável para estudo e construção de tecnologias que amparem a formação de políticas públicas voltadas ao combate do sexismo, por exemplo. No entanto, não se pode esperar que de maneira isolada poderá diminuir comportamentos relacionados aos estereótipos de gênero e sexismo foram contexto de laboratório.

Referências

- Alves e Moreira (*in press*). Formação de classes de equivalência frente a atitude em relação a tatuagem no profissional da área médica. *Acta Comportamental*.
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgments of fame. *Journal of personality and social psychology*, 68(2), 181.
- Bailey, G. D. (1988). Identifying sex equitable interaction patterns in classroom supervision. *NASSP Bulletin*, 72(505), 94-98.
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R., & Stewart, I. (2006). Do you really know what you believe? Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a direct measure of implicit beliefs. *The Irish Psychologist*, 32(7), 169-177
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 25(1), 49-59.
- Costa, A. I. (2019). Contribuições do feminismo para a compreensão e intervenção em casos de relacionamento abusivo. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (p.p. 64-83). Fortaleza: Imagine Publicações.
- Couto, A. G., & Dittrich, A. (2017). Feminismo e análise do comportamento: Caminhos para o diálogo. *Perspectivas em análise do comportamento*, 8(2), 147-158.
- Cravo, F. A. M., Almeida-Verdu, A. C. M., & Costa-Junior, F. M. (2022). Revisão de literatura da produção analítico-comportamental nacional sobre gênero e sexualidade. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 13(2), 247–265.
<https://doi.org/10.18761/a52affa6>

- de Carvalho, M. P. de., & 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. (1993). Classes de estímulo: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 283-303.
- de Rose, J. C. (2016). A importância dos respondentes e das relações simbólicas para uma análise comportamental da cultura. *Acta Comportamental*, 24(2), 201-220.
- de Rose, J. C., & Bortoloti, R. (2007). A equivalência de estímulos como modelo de significado. *Acta Comportamental*, 15(3), 83-102.
- Drake, C. E., Primeaux, S. & Thomas, J. (2017). Comparing Implicit Gender Stereotypes Between Women and Men with the Implicit Relational Assessment Procedure. *Gender Issues*, 35(1), 3-20.
- Dixon, M. R., Branon, A., Nastally, B. L., & Mui, N. (2009). Examining prejudice towards Middle Eastern persons via a transformation of stimulus functions. *The Behavior Analyst Today*, 10(2), 295-318. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0100672>
- 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>
- 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>
- Dixon, M., & Lemke, M. (2007). Reducing Prejudice towards Middle Eastern Persons as Terrorists. *European Journal of Behavior Analysis*, 8(1), 5-12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15021149.2007.11434269>

- Ferraz, J. C., Peixinho, H. L. S., Vichi, C. & Sampaio, A. A. S. (2019). Uma análise de metacontingências e macrocontingências envolvidas em práticas de gênero. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (p.p. 64-83). Fortaleza: Imagine Publicações.
- Formiga, N. S. (2011). Inventário de sexismo ambivalente: Um estudo a partir da modelagem de equação estrutural.
- Formiga, N. S., Golveia, V. V., & Santos, M. N. D. (2002). Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. *Psicologia em estudo*, 7, 103-111.
- Freitas, J. C. D. C. (2019). *O efeito do ensino de relações de equivalência sobre o comportamento de culpabilizar vítimas de estupro*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11489>
- Gavin, A., Roche, B. & Ruiz, M. R. (2008). Competing Contingencies over Derived Relational Responding: a Behavioral Model of the Implicit Association Test. *The Psychological Record*, 58(3), 427-441.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. In *Advances in experimental social psychology* (33) 115-188. Academic Press.
- Gomes, C. T., Perez, W. F., de Almeida, J. H., Ribeiro, A., de Rose, J. C., & Barnes-Holmes, D. (2019). Assessing a derived transformation of functions using the implicit relational assessment procedure under three motivative conditions. *The Psychological Record*, 69(4), 487-497.
- Ijanc Neto, C. E., Picoli, A., & Aggio, N. M. (2022). Contribuições da Análise do Comportamento para o estudo do fenômeno da xenofobia: uma revisão de

- literatura. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 13(2), 219–231.
<https://doi.org/10.18761/PAC1a23sd5a6>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019). Atlas da Violência 2019. Brasília.
- LaFrance, M. (1991). School for scandal: Different educational experiences for females and males. *Gender and Education*, 3(1), 3-13.
- Marcelino, M. R. (2019). Adaptação em língua portuguesa do Functional Acquisition Speed Test (FAST) para estudar estereótipo de gênero no Brasil. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11405>
- Marcelino, M. R. & Arantes, A. (2019). Implicações dos experimentos sobre atitudes implícitas para uma análise experimental feminista do comportamento. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (114-139). Fortaleza: Imagine Publicações.
- Mizael, T. (2019). Pontes entre o feminismo interseccional e a análise do comportamento. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (p.p. 64-83). Fortaleza: Imagine Publicações.
- Mizael, T. M. (2021). Behavior analysis and feminism: Contributions from Brazil. *Behavior and Social Issues*, 30(1), 481-494.
- Mizael, T. M., & de Almeida, J. H. (2019). Revisão de estudos do Implicit Relational Assessment Procedure sobre vieses raciais. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 27(4), 437-461.
- Mizael, T. M., de Almeida, J. H., Roche, B., & de Rose, J. C. (2020). Effectiveness of different training and testing parameters on the formation and maintenance of equivalence classes: Investigating prejudiced racial attitudes. *The Psychological Record*, 71(2), 265-277.

- Mizael, T. M., de 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.
- Mizael, T. M., Barrozo, S. C. V., & Hunziker, B. M. H. L. (2021). Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. *Revista da ABPN*• v, 13(38), 212-239.
- Mizael, T. M., dos Santos, S. L., & de Rose, J. C. C. (2016). Contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o estudo das atitudes. *Interação em Psicologia*, 20(2).
- Moreira, M. C. (2020). Investigando vieses de gênero a respeito de profissões entre alunos das áreas de ciências exatas e humanas. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12340>
- Moxon, P. D., Keenan, M., & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43(3), 381.
- Nery, L. B. (2012). Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre brincadeiras de crianças. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11147>
- Nicoldi, L. & Arantes, A. (2019). Poder e patriarcado: contribuições para uma análise comportamental da desigualdade de gênero. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (p.p. 64-83). Fortaleza: Imagine Publicações.
- Picoli, A. Aggio, N. M. & Zanello, V. (in press). A perspectiva de gênero na terapia analítico-comportamental: a importância do olhar gendrado sobre diferentes contingências e aprendizagens sociais.
- Pinheiro, R. C. S. & Oshiro, C. K. B. (2019). Variáveis de gênero que terapeutas devem estar atentas no atendimento a mulheres. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates*

sobre feminismo e Análise do Comportamento (p.p. 64-83). Fortaleza: Imagine Publicações.

- Rabelo, L. Z., Bortoloti, R., & Souza, D. H. (2014). Dolls are for girls and not for boys: Evaluating the appropriateness of the Implicit Relational Assessment Procedure for school-age children. *The Psychological Record*, *64*(1), 71-77.
- Rosendo, A. P. (2018). Transferência de função e reorganização de classes de equivalência relacionadas a gênero e profissões. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34409>
- Rosendo, A. P., & Melo, R. M. (2018). Transferência de função e reorganização de classes de equivalência relacionadas a gênero e profissões. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento* *14*(1), 31-43.
- Ruiz, M. R. (1995). B. F. Skinner's Radical Behaviorism: historical misconstructions and ground for feminist reconstructions. *Behavioral and Social Issues*, *5*, 29-44. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1995.tb00285.x>
- Ruiz, M. R. (1998). Personal agency in feminist theory: Evicting the illusive dweller. *The Behavior Analyst*, *21*, 179-192. <https://doi.org/10.1007/BF03391962>
- Ruiz, M. R. (2003). B. F. Inconspicuous sources of behavioral control: the case of gendered practices. *The Behavior Analyst Today*, *4* (1), 12-16. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100005>
- 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.
- Silva, G. J. T. & Arantes, A. (2019) Pioneiras: A história das primeiras mulheres na análise do comportamento no Brasil. Em R. Pinheiro & T. Mizael (Orgs.), *Debates sobre feminismo e Análise do Comportamento* (16-39). Fortaleza: Imagine Publicações.

- Silva, E. C. & Laurenti, C. (2016). B.F. Skinner e Simone de Beauvoir: "a mulher" à luz do modelo de seleção pelas consequências. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(2), 197-211.
- Smigay, K. E. (2002). Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em revista*, 8(11), 32-46.
- Vaamonde, Juan Diego, & Omar, Alicia. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativas en Psicología*, 16(26), 47-58.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2012000100005&lng=pt&tlng=es.
- Watt, A., Keenan, M., Barnes, D., & Cairns, E. (1991). Social categorization and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 41(1), 33-50.
<https://doi.org/10.1007/BF03395092>.

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Estudo de estereótipos de gênero por meio do paradigma de equivalência de estímulos”, de responsabilidade da estudante de mestrado Aline Picoli Gonçalves de Almeida, da Universidade de Brasília sob orientação da professora Dra. Natalia M. Aggio. O objetivo desta pesquisa é compreender processos acerca da formação de estereótipos de gênero. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e dados obtidos, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada em dois dias, por meio do aplicativo Zoom. No primeiro dia, você será solicitado(a) a responder um questionário de forma online e executar tarefas de combinação e seleção de estímulos no programa de computador. Alguns participantes podem ser convidados a realizar uma segunda parte do experimento neste mesmo dia. O segundo dia, será agendado seis semanas após o primeiro encontro, a depender da sua disponibilidade. As tarefas no segundo encontro serão similares às do primeiro. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. O risco que sua participação na pesquisa implica são sinais de estresse e cansaço devido à duração do procedimento, não ocasionando em nenhum dano grave à sua imagem ou pessoa. Caso qualquer tipo de desconforto seja relatado ou observado pelo experimentador, a sessão poderá ser suspensa e reiniciada posteriormente.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99699-1244 ou pelo e-mail psi.aline.picoli@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma videochamada por meio do aplicativo Zoom ou documento enviado por email, a depender da escolha do participante e disponibilidade. Serão apresentados os resultados gerais da pesquisa, respeitando-se o sigilo dos dados individuais dos demais participantes. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica, de forma que mantem o seu anonimato e dos demais participantes. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Anexo 2

INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE (ISA)

01. Ainda que um homem tenha muito êxito em sua vida, não poderá sentir-se completo a menos que tenha o amor de uma mulher.
02. Com o pretexto da igualdade, muitas mulheres buscam privilégios especiais, como condições de trabalho que as favoreçam.
03. Em caso de grandes ou pequenos acidentes, as mulheres devem ser resgatadas antes que os homens.
04. A maioria das mulheres interpreta os comentários ou brincadeiras inocentes como sexistas, isto é, como expressões preconceituosas ou discriminatórias contra elas.
05. As mulheres se ofendem muito facilmente.
06. As pessoas não podem ser verdadeiramente felizes em suas vidas a menos que tenham uma outra pessoa do sexo oposto. (Ex.: para o homem, uma mulher, e vice-versa).
07. Na verdade, o que as mulheres feministas pretendem é que a mulher tenha mais poder que o homem.
08. Muitas mulheres se caracterizam por uma pureza que poucos homens possuem.
09. As mulheres devem ser queridas e protegidas pelos homens.
10. A maioria das mulheres não dá valor completamente a tudo o que os homens fazem por ela.
11. As mulheres tentam ganhar poder controlando os homens.
12. Todo homem deve ter uma mulher a quem amar.
13. O homem está incompleto sem a mulher.
14. As mulheres exageram os problemas que têm no trabalho.
15. Uma vez que uma mulher consiga que o homem se comprometa com ela, geralmente, ela tenta controlar.
16. Quando as mulheres são vencidas pelos homens numa disputa justa, geralmente se queixam de serem “roubadas” ou discriminadas.
17. Uma boa mulher deveria ser posta em um pedestal pelo homem.
18. Existem muitas mulheres que, para chamar a atenção de um homem, primeiro se insinuam sensualmente e depois rejeitam seus avanços ou ‘cantadas’.
19. As mulheres, em comparação com os homens, tendem a ter uma maior sensibilidade moral.
20. Os homens deveriam estar dispostos a sacrificar seu próprio bem-estar a fim de dar segurança econômica e social às mulheres.
21. As mulheres feministas estão fazendo exigências completamente irracionais aos homens.

22. As mulheres, em comparação com os homens, mostram um sentido mais refinado para a cultura e o bom gosto