

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA,
HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS**

Bauru - SP

2021

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA,
HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e co-orientação da Prof^a. Dr^a. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues.

Bauru – SP

2021

O48i Oliveira, Ana Paula de
Identificação de altas habilidades/superdotação acadêmica,
habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários / Ana
Paula de Oliveira. -- Bauru, 2021
180 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Coorientadora: Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

1. Superdotados. 2. Estudantes universitários. 3. Identificação. 4.
Habilidades sociais. 5. Saúde mental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ANA PAULA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU.

Aos 30 dias do mês de julho do ano de 2021, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru), realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de ANA PAULA DE OLIVEIRA, intitulada Identificação de Altas Habilidades/Superdotação acadêmica, habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Profa. Dra. DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO (Participação Virtual) do(a) - / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP - Campus de São José do Rio Preto), Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / UNESP/Bauru. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Apoio Financeiro

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

E pelo convênio estabelecido entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante concessão de bolsa de Doutorado, processo nº 2017/17239-7.



Aos meus avós, Sr.^o Dioracy (*in memorian*) e Sr.^a

Delude (*in memorian*), por todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sustento até aqui e por ter permitido que essa jornada fosse vivida e concluída com tanta bagagem para a minha vida profissional e pessoal.

Aos meus pais, Anésio e Dulcemar, por sempre orarem por mim, por compartilharem diferentes momentos, pelo amor, carinho e apoio e, pelo incentivo à vida acadêmica, ainda que teríamos que ficar distantes nesses 12 anos, nos vendo em frequência bem menor e não estando presente em momentos cotidianos. Agradeço a compreensão e todo o apoio.

Aos meus irmãos, Thiago e Renata, pela existência de vocês tornar a minha vida mais emotiva, divertida, leve e feliz. À Carla e ao Thiago, que me deram um presente lindo e que eu sempre quis, ser tia da nossa querida Esther.

À minha prima-irmã Fabi e à sua família, por terem me acolhido em Dourados/MS quando a vivência no ensino superior começou. À Fabi por ser amiga, pelas trocas de todos os assuntos possíveis e por compartilhar as lutas e glórias da vida acadêmica.

Aos amigos que a Pós me deu e as amizades que se consolidaram nesse processo: Taís, Gislaine, Bianca, Denise, Taize, Tais, Larissa e Aline. Agradeço as parcerias, companheirismo e trocas em diferentes momentos. Vocês foram importantes nesta caminhada!

À Taize pelo auxílio nas análises estatísticas.

À Claudia, minha psicóloga, pelo acolhimento, apoio e aprendizagem.

Às professoras Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pela confiança no meu trabalho desde o mestrado, pelas orientações, ensinamentos e trocas. O doutorado foi muito importante, pois pude vivenciar muitos momentos que me enriqueceram, tanto pessoalmente, quanto profissionalmente e agradeço a vocês por fazerem parte disso.

À professora Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva por ter me supervisionado no estágio de docência em clínica em terapia comportamental durante dois anos. Aprendi muito com essa experiência e sempre ficarei grata pela oportunidade. Inclusive, acompanhar casos de universitários na clínica contribuiu para a minha atuação durante a coleta de dados com os participantes.

Às professoras Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva e Dr.^a Tatiana de Cassia Nakano Primi, pelas contribuições na qualificação e por terem feito de uma forma gentil e cuidadosa. Foi um momento especial e de muito aprendizado.

As professoras Dr.^a Tatiana de Cassia Nakano Primi, Dr.^a Denise Rocha Belfort Arantes Brero e Dr.^a Verônica Lima dos Reis, por aceitaram participar da banca de defesa e pelas contribuições à minha pesquisa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, por toda aprendizagem que adquiri em nossas reuniões e pessoas que conheci, em especial ao Victor, Maria Beatriz, Guilherme, Aline, Angélica, Aletéia, Tais, Denise e Gi.

Aos universitários que concordaram em participar da pesquisa, agradeço a disponibilidade, confiança e por compartilharem suas histórias comigo.

Aos funcionários do Centro de Psicologia Aplicada (CPA), especialmente à Carla, Mônica e Rafael, pelo auxílio e por atenderam minhas solicitações de agendamentos e reagendamentos de sala e de instrumentos durante a coleta. Obrigada pela parceria.

Às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram e apoiaram nesta caminhada, aos meus familiares, amigos e colegas. Em especial agradeço aos meus avós, Sr.^o Dioracy (*in memorian*) e Sr.^a Delude (*in memorian*).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro.

OLIVEIRA, Ana Paula de. **Identificação de Altas Habilidades/Superdotação acadêmica, habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários**. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral confirmar a autonegação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) acadêmica em universitários e identificar e descrever suas habilidades sociais e a presença de indicadores de ansiedade e depressão, dividido em quatro estudos. O Estudo 1 buscou identificar universitários autonegados com AH/SD, descrever áreas de mais destaque e investigar se havia associação entre essas áreas. Participaram 1042 universitários do 1º ao 3º ano de vinte cursos de três faculdades de uma universidade pública, localizada em uma cidade do estado de São Paulo, com idade entre 16 a 52 anos, que responderam ao Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS) e ao Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSD-adulto), em sala de aula ou via e-mail. Da amostra, 90 universitários se autonegaram com indicadores de AH/SD, pelo QIIAHSD-adulto. O Estudo 2 descreveu e comparou a trajetória acadêmica, do ensino fundamental à universidade, de 89 universitários autonegados com indicadores de AH/SD com a de 89 universitários da amostra geral que não se autonegaram com indicadores de AH/SD, compondo um grupo controle em termos de sexo, idade, curso e ano escolar. Os resultados apontaram que mais pessoas do grupo com indicadores tiveram bolsa em escola particular por mérito, ganharam Olimpíadas e foram acelerados em algum momento do período escolar no Ensino Fundamental e/ou Médio, entretanto sem diferenças significativas entre os grupos. As que diferenciaram os grupos foram: estar cursando disciplina em pós-graduação, ler por interesse, quantidade de horas semanais dedicadas a atividades de interesse e a leitura por temas de interesse, se considerar criativo e com habilidades acima da média. O Estudo 3 descreveu a avaliação multimodal para identificação de AH/SD, correlacionando os resultados dos instrumentos utilizados. Participaram 53 universitários que responderam o QIIAHSD-adulto, a Matrizes Progressivas Avançadas de Raven (APM) e a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS-III). Dos 53 participantes, 21 foram confirmados com AH/SD e foram observadas correlações positivas entre o Raven APM e o WAIS-III. O Estudo 4 descreveu e comparou habilidades sociais, ansiedade e depressão de dois grupos de universitários, sendo um com AH/SD, correlacionando os resultados com os desempenhos nos testes de desempenho intelectual. Participaram 53 universitários, sendo 21 com AH/SD (Grupo

1 – G1) e 32 com inteligência na média e/ou acima da média (Grupo 2 – G2). Os participantes responderam ao Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC-Universitários), o Inventário de Habilidades Sociais-2 (IHS-2) e as Escalas de Ansiedade (BAI) e Depressão (BDI II). Os resultados não apontaram para diferenças significativas entre os grupos em habilidades sociais e saúde mental. Foram observadas correlações negativas entre habilidades sociais com ansiedade e depressão. Essa tese pode contribuir para a reflexão sobre identificação, caracterização da trajetória escolar e descrição do repertório de habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação acadêmica. Identificação. Universitários. Saúde mental. Habilidades sociais.

OLIVEIRA, Ana Paula de. **Identification of academic high abilities / giftedness, social skills, anxiety and depression in undergraduate students**. 2021. 180f. Thesis (Doctorate in Developmental Psychology and Learning) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru, 2021.

ABSTRACT

This study's main goal was to attest the academic high abilities/giftedness (HA/G) self-nomination in university students, as well as to identify and describe their social skills and the presence of anxiety and depression indicators, divided into four studies. Study 1 aimed to identify gifted self-nominated university students, to describe more prominent areas, and to investigate whether or not such areas were associated. 1042 undergraduate students with ages between 16 and 52 years old, who were attending the 1st to the 3rd year of twenty undergraduate courses in three faculties of a public university – located in a city in the state of São Paulo –, participated of the study. For that, they responded to the Socio-Demographic Information Questionnaire (SIQ) and to the Questionnaire to Identify Giftedness Indicators – adults (QIGI-adult) in the classroom or via email. For this sample, 90 university students self-nominated with HA/G indicators, according to the QIGI-adult. Study 2 described and compared the academic path, from Elementary School to the University, of 89 undergraduate students self-nominated with HA/G indicators, with the one of 89 undergraduate students from the general sample who did not self-nominate using HA/G indicators, forming a control group in terms of sex, age, course and school year. The results showed that more people in the group with indicators obtained scholarships given by merit in private schools, were champions in Olympiads and were speeden up to other grades at some point of their school period in Elementary School and/or High School. However, there were no significant differences between the groups. Thus, the indexes that made the two groups different were: attending a subject in a graduate course; reading due to interest; number of weekly hours dedicated to activities of interest and reading according to topics of interest; being creative; and having above-average skills. Study 3 described the multimodal assessment to identify HA/G, correlating the outcomes of the instruments used. The participants were 53 university students who responded the QIGI-adult, the Raven's Advanced Progressive Matrices (APM) and the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III). Of the 53 participants, 21 were confirmed with high skills/giftedness, and positive correlations between the Raven APM and the WAIS-III were observed. Study 4 described and compared social skills, anxiety and depression in two university students' groups, one of them with HA/G, correlating the outcomes with the

performances on intellectual performance tests. 53 undergraduate students participated on this study, 21 of them with HS/G (Group 1 – G1), and 32 of them with average and/or above-average intelligence (Group 2 – G2). The participants responded the Social Skills, Behaviors and Contexts Assessment Questionnaire for University Students (QHC-University), the Social Skills Inventory-2 (SSI-2), the Beck Anxiety Inventory (BAI) and the Beck Depression Inventory (BDI). The results did not show significant differences between the groups when it comes to social skills and mental health. Negative correlations involving social skills and anxiety and depression were observed. This thesis may contribute to the reflection on the identification, characterization of the school path, and on the description of the social skills repertoire, anxiety and depression in university students with HA/G.

Keywords: Academic High Abilities/Giftedness. Identification. University students. Mental health. Social skills.

LISTA DE QUADROS

ESTUDO 1

Quadro 1 - Divisão dos cursos da UNESP, campus de Bauru, por Faculdade .. 38

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO 1

Figura 1 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FAAC – presencial	47
Figura 2 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FEB – presencial	51
Figura 3 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FC – presencial	54
Figura 4 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FC – on-line	55

ESTUDO 2

Figura 1 - Percurso amostral do estudo	77
Figura 2 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma dos grupos G1 e G2	82

ESTUDO 4

Figura 1 – Separação dos participantes em grupos	129
--	-----

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 01 – Quantidade de alunos por Faculdade, considerando o sexo e a idade	39
Tabela 02 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC)	40
Tabela 03 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB)	41
Tabela 04 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Ciências (FC)	42
Tabela 05 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4 para os participantes da modalidade presencial da FAAC	48
Tabela 06 - V de Cramer e interpretação da força da associação	48
Tabela 07 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3), (P1 e P4), (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4), dos participantes da FAAC – modalidade presencial	50
Tabela 08 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4	52
Tabela 09 - V de Cramer e interpretação da força da associação	52
Tabela 10 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P2 e P3) e (P3 e P4) dos participantes da FEB – modalidade presencial..	53
Tabela 11 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4	55
Tabela 12 - V de Cramer e interpretação da força da associação	56
Tabela 13 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3), (P1 e P4), (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4) dos participantes da FC – modalidade presencial	57
Tabela 14 – Autonegação dos universitários no QIAHSD-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos	58

Tabela 15 – Autonegação dos universitários no QIIAHSd-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos – modalidade presencial e on-line	59
Tabela 16 - Autonegação no QIIAHSd-adulto dos universitários da FAAC – modalidade presencial e on-line	60
Tabela 17 - Autonegação no QIIAHSd-adulto dos universitários da FEB modalidade presencial e on-line	61
Tabela 18 - Autonegação no QIIAHSd-adulto dos universitários da FC modalidade presencial e on-line	62
Tabela 19 – Participantes com indicadores de AH/SD pelo QIIAHSd-adulto dos universitários das três faculdades das modalidades presencial e on-line	63

ESTUDO 2

Tabela 01 – Características sociodemográficas (sexo, idade e ano) de G1 e G2 por faculdade	78
Tabela 02 – Dados sociodemográficos dos participantes do G1 e G2	81
Tabela 03 – Dados da trajetória acadêmica dos participantes de G1 e G2 durante o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)	84
Tabela 04 – Dados da trajetória acadêmica dos participantes de G1 e G2 durante o cursinho pré-vestibular e no Ensino Superior (ES)	85
Tabela 05 – Dados sobre criatividade, habilidades acima da média, dedicação em horas e leitura dos participantes de G1 e G2	87

ESTUDO 3

Tabela 01 – Autonegação dos universitários no QIIAHSd-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos	101
Tabela 02 – Participantes autonegados com AH/SD pelo QIIAHSd-adulto, das três faculdades	102
Tabela 03 – Dados sociodemográficos dos participantes	102
Tabela 04 - Resultados no Raven APM dos 53 participantes	106

Tabela 05 – Resultados no Raven APM dos 11 participantes com Percentil ≥ 95	107
Tabela 06 - Resultados no WAIS-III nas categorias de QI Verbal (QIV), Execução (QIE) e Total (QIT) dos 53 participantes	107
Tabela 07 - Classificação dos 19 participantes que obtiveram $QI \geq 130$ em umas das três categorias do WAIS-III	108
Tabela 08 – Classificação dos participantes identificados com AH/SD no instrumento de autonegação (QIIAHSD-adulto) e de avaliação (Raven APM e WAIS-III)	109
Tabela 09 - Correlação QIIAHSD-adulto e Raven APM	110
Tabela 10 - Correlação QIIAHSD-adulto e WAIS-III	110
Tabela 11 - Correlação Raven APM e WAIS-III	111

ESTUDO 4

Tabela 01 – Dados sociodemográficos dos participantes de G1 e G2	130
Tabela 02 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no IHS-2	135
Tabela 03 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no QHC	136
Tabela 04 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no BAI e BDI-II	137
Tabela 05 – Comparação pelo Mann-Whitney dos grupos 1 e 2	137
Tabela 06 - Correlação IHS-2 e BAI	138
Tabela 07 - Correlação IHS-2 e BDI-II	139
Tabela 08 - Correlação QHC e BAI	139
Tabela 09 - Correlação QHC e BDI-II	140

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS)	163
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	166
Apêndice C - Valores residuais das associações entre as áreas de destaque dos participantes de cada faculdade (Estudo 1)	167
Apêndice D - Resultados das comparações entre os participantes das modalidades de participação on-line e presencial no QIIAHSd-adulto (Estudo 1)	176

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru	177
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO GERAL	22
Aspectos éticos	28
 ESTUDO 1 - AUTONOMEAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS	 29
Introdução	30
Método	38
Resultados	46
Discussão	63
Considerações finais	67
 ESTUDO 2 – TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UNIVERSITÁRIOS AUTONOMEADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA: EM BUSCA DE INDICADORES	 69
Introdução	70
Método	76
Resultados	80
Discussão	88
Considerações finais	91
 ESTUDO 3 – IDENTIFICAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA	 93
Introdução	94
Método	100
Resultados	106
Discussão	111
Considerações finais	114
 ESTUDO 4 – HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA	 116
Introdução	117
Método	128
Resultados	134
Discussão	141
Considerações finais	144
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	163
ANEXO	177

APRESENTAÇÃO

Na graduação em Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), comecei a estudar e trabalhar com habilidades sociais quando participei do “Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexão de Saberes: Psicologia”, nos anos de 2011 a 2014, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Veronica Aparecida Pereira. A atuação nesse projeto trouxe bons frutos, como as divulgações dos nossos trabalhos em eventos científicos, inclusive com um deles classificado como melhor trabalho na área de ciências humanas no XVII ENAPET, realizado na Universidade Federal do Maranhão em 2012, intitulado: “Vencendo barreiras da dificuldade de aprendizagem na educação básica: intervenções na área de habilidades sociais”. Em 2013, foi publicado o livro com o relato das práticas da intervenção realizadas pelos participantes do PET, “Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais”, no qual, juntamente com outros colegas, escrevemos um capítulo e, em 2016, foi lançado o “Descolados”, um jogo terapêutico com objetivo de treinar habilidades sociais em crianças e que foi desenvolvido pelos integrantes do PET para presentear os alunos e professores que participaram das intervenções.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação, em consonância com a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, continuei a estudar o tema de habilidades sociais, mas com o público com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que é um dos temas que a Prof.^a Vera vem se debruçando. Os participantes da pesquisa foram identificados anteriormente na pesquisa de mestrado da aluna Lurian Dionísio Mendonça, que também integra o Grupo de Pesquisa do CNPq “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, coordenado pela Prof.^a Vera. O grupo é parte das atividades do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP). A pesquisa da

Lurian foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, a qual foi convidada para coorientar a minha pesquisa de Mestrado. Nele, o objetivo foi identificar o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com AH/SD sob o ponto de vista delas, de seus pais e professores (OLIVEIRA *et al.*, 2021) e descrever o efeito de uma intervenção em habilidades sociais com crianças com AH/SD e orientação a pais e professores (OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020).

Desde 2016, durante o mestrado e, posteriormente no doutorado, participei do projeto de extensão “Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, também sob coordenação da Prof.^a Vera. Apresentamos um trabalho no Congresso Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) em 2018, sobre saúde mental de crianças e adolescentes com AH/SD, o qual recebeu uma premiação na modalidade de comunicação oral, resultando no convite para publicá-lo na revista do evento (OLIVEIRA *et al.*, 2021 no prelo).

No doutorado surgiu o interesse de pesquisar AH/SD em universitários, identificando os universitários e investigando suas habilidades sociais e os indicadores de ansiedade e depressão. As buscas na literatura sobre AH/SD em universitários resultou num artigo publicado sobre revisão de dissertações e teses (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Assim, os estudos apresentados na presente tese se inserem nesse contexto.

INTRODUÇÃO GERAL

As expressões Altas Habilidades e Superdotação, no Brasil, têm sido utilizadas como sinônimos. Segundo Pérez (2012), o uso separado dos termos dividia os pesquisadores, pois os partidários da expressão “altas habilidades” defendiam a ideia de que o termo superdotação trazia uma carga pesada para a pessoa, especialmente para as crianças. Para a autora, o prefixo “super” pode dar a entender que a pessoa precisa ser excelente ou melhor em tudo, podendo acarretar cobranças e exigências dela mesma ou das outras pessoas de seu convívio, além de dificultar que professores as reconheçam por acharem que nunca tiveram um aluno assim em sua sala de aula. Segundo Pérez, os partidários do termo “superdotação” temiam que o termo “altas habilidades” pudesse levar a identificação equivocada de pessoas que são boas no que fazem, ou seja, apresenta uma capacidade acima da média, mas não apresentam os demais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a criatividade e o comprometimento com a tarefa (PÉREZ, 2012). No ano de 2002, no encontro do ConBraSD (Conselho Brasileiro de Superdotação), chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado seria Altas Habilidades/Superdotação e os documentos legais acataram o termo sugerido (PÉREZ, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu as pessoas com AH/SD como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança, artes; psicomotricidade, entre outras” (p. 15). Além disso, também estariam presentes a “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15).

Renzulli e Reis (2009) defenderam a ideia de que não se deve rotular o aluno como superdotado ou não (conceito estático) e, sim, como alguém que apresenta ou não

comportamentos de superdotação, a depender de circunstâncias individuais, temporais e socioculturais. Segundo Virgolim (2014), a superdotação deve ser percebida como conceito dinâmico e relativo, o que implica que tais comportamentos podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos da vida e não em todas as pessoas, tampouco em todos os momentos ou circunstâncias.

Renzulli (1977) definiu AH/SD, baseado em sua teoria dos Três Anéis, que são: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A interseção destes três componentes é o que caracteriza o comportamento superdotado. O autor apresentou duas categorias de superdotação, a escolar ou acadêmica e a criativo-produtiva. A superdotação acadêmica é mais facilmente observada e pode ser medida por testes de inteligência ou diferenciado desempenho escolar, ou seja, a pessoa com alto Quociente Intelectual (QI) e que também tira notas boas na escola. “A ênfase nessa habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado dos processos de pensamento e a aquisição, o estoque e a recuperação da informação” (VIRGOLIM, 2014, p. 53). A superdotação criativa produtiva implica “no desenvolvimento de materiais e produtos originais, com ênfase no uso e aplicação da informação e nos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais” (p. 53) e essa pessoa é percebida como um aprendiz em primeira-mão, pois escolhe trabalhar nos problemas que tem relevância para ela e que são considerados desafiadores (VIRGOLIM, 2014).

Martins, Pedro e Ogeda (2016) fizeram uma revisão de teses e dissertações brasileiras defendidas entre os anos de 2005 a 2014, com ênfase na identificação de estudantes com AH/SD. Delas, 18 abordaram a temática em diferentes contextos, tais como, escolas públicas, escolas particulares, educação infantil, ensino fundamental, adolescentes moradores de rua, pessoas surdas, pessoas com perdas auditivas e jovens em

situação de carência econômica. O processo de identificação dessa população tem sido realizado por meio de avaliação pedagógica e/ou psicológica com uso de diferentes instrumentos, como testes psicológicos, questionários, entrevistas e protocolos (COSTA, 2016; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2018; OLIVEIRA, 2016).

Campos *et al.* (2019) realizaram um processo de identificação com uma criança de 11 anos. Os instrumentos utilizados foram entrevista e anamnese com familiares, entrevistas com profissionais da escola da aluna e uso de instrumentos psicológicos restritos (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC-III; Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI, Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção – BPA, Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA), e uso de instrumentos não restritos (Teste de desempenho escolar – TDE) como fontes complementares de dados.

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2018) realizaram um processo de identificação em uma escola pública, a partir de uma avaliação multimodal. Participaram 326 alunos que frequentavam os primeiros anos do ensino fundamental. Foram utilizados os instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas de Raven, Teste de Desempenho Escolar (TDE), indicação do professor via um protocolo de avaliação e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III).

A avaliação das AH/SD envolve vários critérios e instrumentos, como mencionado nos estudos anteriores. Uma das maneiras, além das citadas, é por autonegação, ou seja, o indivíduo responde a um questionário no qual as respostas indicam se ele possui indicadores de AH/SD (BASSO *et al.*, 2020; COSTA, 2016; PERANZONI, 2013). Esses três estudos utilizaram instrumentos de autonegação, sendo que Costa (2016) e Peranzoni (2013) utilizaram o Questionário para Identificação de

Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIIAHSD – adulto (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Pesquisas sobre identificação e caracterização de pessoas adultas com AH/SD são recentes e pouco frequentes (BROWN; PETERSON; RAWLINSON, 2020; RINN; BISHOP, 2015). Os autores apontaram a necessidade de se realizar pesquisas com esse público na vida adulta para entender suas características e necessidades no momento de vida atual, bem como ter grupo de comparação para ficar mais claro as variáveis que são específicas das AH/SD (RINN; BISHOP, 2015).

No contexto universitário brasileiro, por meio de uma revisão de literatura, foram encontrados quatro estudos de identificação de AH/SD realizados entre os anos de 2011 a 2017 (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Dessas pesquisas, apenas uma utilizou testes psicológicos (OLIVEIRA, 2016). Alves *et al.* (2016) em sua revisão da literatura brasileira sobre avaliação da inteligência concluíram que os testes mais utilizados foram as escalas Wechsler e as Matrizes Progressivas de Raven. Ambos estão entre os instrumentos utilizados para avaliação de AH/SD em estudos internacionais (CAO; JUNG; LEE, 2017). O Raven é um teste não-verbal, recomendando com intuito de diminuir a lacuna de oportunidade resultante das diferenças socioculturais e econômicas dos avaliados (CARMAN; WALTHER; BARTSCH, 2018; LEE *et al.*, 2021).

Martins *et al.* (2016) fizeram um levantamento de teses e dissertações brasileiras defendidas entre 1987 a 2014 na área das AH/SD. Entre os achados, estavam três estudos sobre habilidades sociais e nenhum sobre saúde emocional. Nota-se que há poucos estudos brasileiros a respeito de identificação de AH/SD em universitários e suas habilidades sociais, sobretudo de saúde emocional dessa população.

Brown, Peterson e Rawlinson (2020) ressaltaram que as pesquisas devem considerar, além das características e necessidades cognitivas, as características sociais, emocionais, espirituais, físicas e profissionais. Pensando no contexto universitário é imprescindível essa investigação, pois é um ambiente que exige muitas habilidades interpessoais e acadêmicas do aluno (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014).

Partindo da importância da identificação de AH/SD no público jovem, mais especificamente nos universitários, bem como investigação da saúde emocional, esta pesquisa foi dividida em quatro estudos. O primeiro, intitulado “Autonomeação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação acadêmica em universitários”, buscou identificar e quantificar as características gerais de AH/SD, as habilidades acima da média, o comprometimento com tarefa, a criatividade e a liderança de universitários automeados com AH/SD de diferentes faculdades e cursos, além de descrever áreas de mais destaque de universitários com e sem indicadores de AH/SD.

O segundo estudo “Trajetória escolar de universitários automeados com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica: em busca de indicadores” descreve e compara a trajetória acadêmica, do ensino fundamental à universidade, de universitários automeados com indicadores de AH/SD e de universitários sem automeação. O terceiro estudo “Identificação de universitários com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica” descreve um processo de avaliação multimodal. E, o último, o estudo 4, intitulado “Habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica” descreve e compara habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com AH/SD acadêmica com universitários com inteligência dentro da média ou acima dela e, correlaciona esses constructos com desempenho intelectual.

Nos estudos foram utilizados os instrumentos: Questionário de informações sociodemográficas (QIS) (Apêndice A), elaborado pela autora desta tese; Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIAHSD – adulto (PÉREZ; FREITAS, 2016); Matrizes Progressivas Avançadas de Raven - APM (RAVEN; RAVEN; COURT, 2015); Escala Wechsler de Inteligência para Adultos - WAIS-III (WECHSLER, 2004); Inventário de Habilidades Sociais 2 – IHS-2-Del Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018); Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários – QHC-Universitários (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015) e, Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e Inventário de Depressão de Beck II (BDI-II) (CUNHA, 2001).

Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (CAAE: 76949317.5.0000.5398) (Anexo 1). Por ocasião do aceite em participar da presente pesquisa, foram dadas todas as informações sobre os objetivos e atividades da mesma, mantendo o sigilo e anonimato das informações fornecidas pelos participantes. A partir do aceite e dirimidas todas as dúvidas, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), de acordo com a Resolução nº 510 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2016).

Os participantes que finalizaram a participação receberam uma devolutiva de seus resultados e foram encaminhados para atendimento, conforme necessidade apontada nos instrumentos aplicados.

ESTUDO 1

AUTONOMEAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS

INTRODUÇÃO

Atualmente não existe instrumento ou um protocolo específico de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) para o público adulto que tenha evidência de validade, segundo as normas vigentes do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), do Conselho Federal de Psicologia. Em geral, a avaliação das AH/SD envolve múltiplos critérios, à escolha e definição dos avaliadores, como o uso de testes padronizados, nomeação de professores, nomeação de pais, nomeação de colegas, autonegação e avaliações de trabalho escolar desenvolvido pelo aluno, longitudinalmente (CAO; JUNG, LEE, 2017; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). Em adultos, a avaliação tem sido realizada por meio de entrevistas, questionários, nomeação de colegas, nomeação de professores, autonegação e testes de inteligência (BASSO *et al.*, 2020; COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016; PERANZONI, 2013).

Martins, Pedro e Ogeda (2016) fizeram uma revisão de teses e dissertações brasileiras defendidas entre os anos de 2005 a 2014 que abordaram a temática da identificação de pessoas com AH/SD. Os resultados apontaram que de 91 publicações encontradas, 18 abordaram a temática da identificação, sendo: quatro de identificação de alunos com AH/SD em contextos específicos (escolas públicas, escolas particulares, educação infantil e ensino fundamental); quatro de identificação de AH/SD em públicos específicos (adolescentes moradores de rua, pessoas surdas, pessoas com perdas auditivas e jovens em situação de carência econômica); quatro de elaboração de novas propostas de protocolos ou instrumentos; três de análise de concepções e/ou percepções de pessoas envolvidas com esse público (professores universitários, pais ou responsáveis e professores de educação especial); duas de formação de professores para a identificação e, uma de análise de documentos legais. Ao analisar os dados, os autores enfatizaram a carência de instrumentos de avaliação nacional sistematizados que sejam validados, que possam ser utilizados em grande escala e que tragam dados confiáveis sobre identificação. Além disso, sugerem a necessidade de realizar e aprofundar estudos que possam trazer novos apontamentos e instrumentos para a identificação.

A partir de levantamentos de pesquisas sobre identificação de AH/SD em pessoas adultas, notou-se o uso do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIIAHS–adulto (PÉREZ; FREITAS, 2016), baseado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) e na Teoria das Inteligências

Múltiplas de Gardner (1994). Segundo as autoras, há sincronia nas duas teorias que permite propor indicadores de AH/SD em qualquer uma das inteligências e o conceito de AH/SD: lógico-matemática; linguística; espacial; musical; corporal cinestésica; naturalista; intrapessoal e interpessoal. Ademais, Renzulli (1986) já havia chamado a atenção da interação entre habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

De acordo com Gardner (2001), a inteligência linguística envolve rapidez e habilidade no domínio da língua, a lógica-matemática é quando há um alto nível de compreensão dos conceitos e, da mesma forma, a habilidade de analisar problemas utilizando a lógica e de realizar operações matemáticas complexas. A inteligência espacial é a habilidade de reconhecer e manipular padrões do espaço sob várias perspectivas enquanto que a musical envolve compreender e manipular os componentes da música, seja na composição, desempenho, ou apreciação de padrões musicais. A inteligência corporal cinestésica é a habilidade de utilizar e controlar com eficácia os movimentos do corpo e, a naturalística é a capacidade de reconhecer e diferenciar os vários produtos naturais, por meio da observação, planejamento e comprovação de hipóteses relativos aos fenômenos naturais. A inteligência intrapessoal envolve a capacidade de conhecer suas próprias emoções e usar essas informações com eficiência para regular a própria vida, expressas por uma maturidade não comum em relação aos pares da mesma idade e, a interpessoal é a capacidade para relacionar-se e interagir com o outro, entender as intenções, motivações e desejos dos demais e ter autocontrole (GARDNER, 2001). Para o autor, a pessoa pode desenvolver uma ou mais inteligências e, para que elas se desenvolvam, é importante o contexto cultural, genético e os estímulos ambientais.

Segundo Renzulli (1986), habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade compõem os Três Anéis que descrevem as AH/SD. Para o autor (2014), a habilidade acima da média pode ser definida de duas formas: geral e específica. A habilidade geral consiste na “capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato” (p. 236). Essas habilidades são aplicáveis a situações de aprendizagem e podem ser medidas por testes de aptidão geral ou de inteligência. Alguns exemplos são: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal.

As habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. Alguns exemplos são: química, balé, matemática, escultura, composição musical e fotografia. Algumas delas tem relação com outras áreas gerais e, portanto, alguma indicação de potencial nessas áreas pode ser determinada em testes de aptidão geral e inteligência. Porém, muitas não são facilmente medidas por testes, por exemplo, “áreas como belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas devem ser avaliadas por meio de observação, realizada por profissionais experientes e por outras técnicas de avaliação baseadas em desempenho” (RENZULLI, 2014, p. 237).

A expressão habilidade acima da média é usada para descrever tanto as gerais quanto as específicas. Acima da média refere-se ao nível mais alto do potencial em qualquer área, sendo representativo do grupo de 15% a 20% de pessoas superiores comparadas com seus pares (RENZULLI, 2014). Esse dado foi baseado nos programas de identificação em escolas estadunidenses em que o autor participava, onde havia um banco de talentos de aproximadamente 15% de estudantes com habilidades superiores (RENZULLI, 1990).

Comprometimento com a tarefa é a “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada a área de interesse” (RENZULLI, 2014, p. 241). Segundo Renzulli e Reis (1997), a motivação para se engajar em uma atividade primariamente desejável em si mesma é chamada de motivação intrínseca e esse comportamento satisfaz a necessidade da pessoa se sentir competente e autônoma. E a criatividade é caracterizada por originalidade e flexibilidade de pensamento, reconhecer ideias, abertura a experiências, ações e produtos novos e diferentes, curiosidade, sensibilidade a detalhes e características estéticas (RENZULLI; REIS, 1997).

A liderança ainda que não esteja entre os três anéis da definição do Renzulli, segundo Pérez e Freitas (2016), é uma característica comum nas pessoas com AH/SD, principalmente quando a área de destaque é a interpessoal que se manifesta por “elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar grupo e capacidade de cooperação” (p. 18). Por isso as autoras incluíram essa área no instrumento QIIAHSD-adulto, somando com as três do Renzulli (habilidade acima da média, comprometimento com tarefa e criatividade) e características gerais de AH/SD, que consiste em precocidade, gosto e nível elevado de leitura, interesses variados

e diferenciados, tendências a se associar com pessoas mais velhas ou mais novas, capacidade de observação muito diferenciada, assincronismo, preferência por trabalhar ou estudar sozinho, independência, autonomia, senso de humor refinado e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.

Uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2017) para investigar as pesquisas existentes sobre AH/SD em adultos ou universitários, utilizou-se as palavras-chave “altas habilidades”, “superdotação”, “dotação”, “adulta(o)”, “jovem(ns)”, “pessoa(s)”, “universidade”, “universitário(s)” e “acadêmico(s)”, resultou em seis dissertações de mestrado realizadas entre 2009 a 2016, sendo uma a respeito do processo de escolarização (DELPRETTO, 2009); uma de investigação sobre como as pessoas com AH/SD se posicionam no mundo (ARANTES, 2011); duas a respeito da identificação de universitários (LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2016), uma delas sobre rastreio e desempenho acadêmico em universitários predominantes da área de ciências exatas (OLIVEIRA, 2016); uma com ênfase na caracterização do acadêmico idoso (COSTA, 2012) e, uma sobre identificação de jovens (IVO, 2012). Em relação às teses de doutorado, a busca resultou em três ao total, sendo uma com ênfase na construção da identidade como pessoa com AH/SD (PÉREZ, 2008); uma a respeito da identificação em universitários do curso de Educação Física (PERANZONI, 2013) e, uma sobre identificação de universitários idosos (COSTA, 2016).

O instrumento QIIAHSD-adulto que foi utilizado em duas das pesquisas acima citadas (COSTA, 2016; PERANZONI, 2013), foi elaborado na tese de doutorado de Pérez (2008). A autora investigou 10 adultos sobre a identidade da pessoa com AH/SD. Delas, cinco foram identificados mediante processos sistemáticos por diferentes profissionais e/ou instituições, sendo que dois fizeram teste de QI (Quociente Intelectual) e outros três não informaram os instrumentos e, cinco que apresentavam indicadores de AH/SD, não foram identificados formalmente. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com questões pessoais, um roteiro formulado pela autora com 17 questões abertas para obter uma breve história de vida sobre aspectos pessoais, familiares, escolares, laborais e interpessoais e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos - QIIAHSD (PÉREZ, 2008). A autora apresentou a importância do instrumento QIIAHSD para a identificação de indicadores de AH/SD em adultos, principalmente por não ter outro, até o momento, o recomendando para a identificação e atendimento de adultos com AH/SD, inclusive no âmbito universitário.

Nesse sentido, Pérez (2008) aponta que a identificação do adulto na universidade não é tarefa tão difícil e, para isso, sugere alguns encaminhamentos, como: 1) utilizar as fontes de informação das escolas onde o aluno estudou para colher dados da infância e adolescência; 2) utilizar instrumentos, como os escores nas provas dos vestibulares, considerando os critérios de seleção adotados por cada curso ou faculdade; 3) a observação atenta dos alunos em sala de aula pelos professores, visto que as pesquisas, segundo a autora, indicaram que, pelo menos dois a três alunos por sala de aula têm AH/SD; 4) programas de iniciação científica, pois os alunos bolsistas normalmente são selecionados entre os melhores das turmas que se candidatam por terem um interesse particular em uma determinada área de pesquisa; 5) atividades extracurriculares das universidades (corais, grupos de dança, teatro, esportes etc.) que normalmente nucleiam alunos que as frequentam por interesses específicos próprios, e não raramente por uma habilidade acima da média nessas áreas, que a elas se dedicam com comprometimento peculiar, indicadores estes que são utilizados para identificar as AH/SD; 6) e o rendimento acadêmico, avaliado qualitativamente, considerando o interesse, o comprometimento e a criatividade. A autora enfatiza a importância do professor, a utilização de portfólios e avaliação qualitativa, bem como a observação, pois os laboratórios e os espaços de extensão e pesquisa das faculdades costumam receber alunos que procuram buscar conhecimentos adicionais ou extracurriculares, que muitas vezes não são oferecidos nas disciplinas regulares, e as disciplinas optativas dos diferentes cursos, quando os alunos as escolhem por seus interesses diferenciados.

Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) fizeram uma revisão de dissertações e teses brasileiras sobre AH/SD no ensino superior, em todos os anos até janeiro/2018. A busca resultou em sete pesquisas, sendo cinco de mestrado e duas de doutorado, realizadas entre 2011 a 2017. O tema rastreio/identificação foi o mais frequente, abordado em quatro das pesquisas analisadas. Os estudos envolvendo profissionais (professor universitário, coordenador de curso e futuros professores - estudantes universitários de licenciatura) esteve presente em três pesquisas e o tema sobre desempenho acadêmico do estudante universitário com AH/SD em uma. Das quatro pesquisas que envolveram identificação, duas usaram um instrumento em comum (COSTA, 2016; PERANZONI, 2013), o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - QIIAHSD-adulto (PÉREZ; FREITAS, 2016) e serão descritas a seguir.

Peranzoni (2013) identificou indicadores de AH/SD em alunos do 7º semestre do curso de Educação Física em uma Universidade do Rio Grande do Sul por meio de três

instrumentos: ficha de informações para delinear o perfil social, um questionário com perguntas abertas sobre a vida acadêmica dos participantes e suas percepções sobre a temática e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIIAHSD (PÉREZ, 2008). Participaram 14 universitários, dos quais sete foram apontados com indicadores de AH/SD do tipo acadêmico e produtivo-criativo, por meio dos instrumentos aplicados e pesquisa documental sobre suas notas (de ingresso no vestibular e nas disciplinas cursadas) e análise qualitativa do QIIAHSD-adulto. A escolha desse curso se deve ao fato de que há uma ênfase em psicomotricidade e a área corporal-cinestésica permitindo, assim, investigar os tipos de AH/SD propostas por Renzulli: a acadêmica e a produtivo-criativo. A autora concluiu que os procedimentos de identificação de AH/SD podem ser realizados em outras universidades e apontou a necessidade de políticas educacionais voltadas aos alunos com AH/SD nas universidades.

Costa (2016) identificou indicadores de AH/SD em acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria, localizada no Rio Grande do Sul. Os participantes foram oito acadêmicos com mais de 60 anos. Os instrumentos utilizados foram o questionário individual para identificação de indicadores de AH/SD (QIIAHSD-adulto), adaptado para idosos, uma ficha de informações adicionais com intuito de obter informações pessoais, familiares, laborais e sobre as atividades de lazer e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados de forma individual e qualitativa. Os resultados apontaram para a presença de indicadores nos participantes, sendo que os mais comuns foram a curiosidade, a criatividade, a liderança, a persistência, o senso de humor elevado, a autonomia e a preferência por desafios. A autora concluiu abordando a necessidade de identificação do público idoso para que se proponham alternativas educativas adequadas e reconhecimento de seus comportamentos e potencialidades, favorecendo o seu entendimento e atendimento de acordo com as suas características pessoais, intelectuais e emocionais, relacionadas às AH/SD.

Todavia, outras pesquisas tem sido conduzidas utilizando outros instrumentos de identificação. Basso *et al.* (2020) avaliaram 76 universitários por meio de testes, inventários e escalas, sendo que a primeira etapa da identificação de AH/SD consistiu na aplicação de um questionário de autonegação denominado “Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI)”. Dos 76 participantes, 48 responderam o de autonegação; os demais participantes foram indicação de pares e professores, inscrição ou quando entravam em contato demonstrando interesse em participar da

avaliação no Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS), que está locado no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais - Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (NAPNE-SIPAD) nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dos 48, três não apresentaram indicadores pelo QIEI e não apresentaram características de AH/SD avaliadas com outros instrumentos; três sujeitos foram indicados pelo QIEI, mas a identificação não confirmou AH/SD; 15 não foram indicados pelo QIEI, mas apresentaram características de AH/SD; e 27 foram indicados pelo QIEI e apresentaram características de AH/SD. O QIEI apresentou 62% de correspondência (sensibilidade - probabilidade de o teste captar indivíduos verdadeiramente positivos) para a amostra avaliada. As autoras apontaram que o QIEI pode contribuir na identificação de pessoas com AH/SD nas universidades, entretanto, precisa ser submetido a outras análises a fim de atestar sua validade e melhorar a precisão.

A literatura indica que aproximadamente 3 a 5% da população apresenta potencial acima da média em diversos contextos sociais sendo que aqueles com AH/SD estão contidos em uma faixa de 1% a 10% de qualquer população, independentemente de etnia, origem ou situação socioeconômica (BRASIL, 2006). Essa porcentagem está de acordo com o relatório de Marland (1971), sendo considerado o primeiro documento a ressaltar o percentual de no mínimo 3% a 5%. No entanto, Borland (2009) considerou tal porcentagem como uma construção social não constatada empiricamente.

Em 2010 nos Estados Unidos, segundo Turnbull (2013) havia aproximadamente 3,2 milhões de estudantes, da pré-escola ao 3º ano do ensino médio, que eram academicamente superdotados. Como critério de classificação, eles identificaram estudantes superdotados pela demonstração de QI de 125 a 130 e, segundo esse critério, 2 a 3% da população geral pode ser classificada como superdotada (TURNBULL, 2013).

Segundo Virgolim (2014), quando são incluídos outros aspectos à avaliação de superdotados além de teste de inteligência, como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007, 2014). Contudo, não foram encontrados dados estatísticos que subsidiaram tal estimativa e se a classificação decorreu de análise qualitativa ou quantitativa (REIS; CAPELLINI; BRONDINO, 2020).

Ao fazer a matrícula na universidade, o aluno pode se autodeclarar como público-alvo da Educação Especial (deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou

AH/SD). A presença de pessoas com AH/SD na universidade foi investigada por Lourenço e Battistella (2018) na Universidade Federal de São Carlos e por Silva, Martins e Leite (2018) em uma universidade pública do estado de São Paulo. As duas pesquisas mapearam esses alunos público-alvo da educação especial, por meio da autodeclaração na matrícula. Na pesquisa de Lourenço e Battistella (2018), dos 251 estudantes, três indicaram ter AH/SD, um total de 1,19% e na pesquisa de Silva, Martins e Leite (2018), de 597 estudantes, 100 se autodeclararam com AH/SD, totalizando 16,75% dos participantes.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2020), em 2019 havia 6.153.560 matrículas em graduações presenciais no Brasil e, entre elas as de 1.551 alunos declarados com AH/SD, representando 0,017% dos alunos matriculados. Em graduações presenciais em instituições públicas estaduais no Estado de São Paulo, havia 582.134 matrículas e, dentre estas, 100 foram declaradas de alunos com AH/SD, representando 0,02% nesse contexto.

A temática tanto de identificação quanto de desenvolvimento de pessoas adultas que apresentam características de AH/SD não é comum nos atuais sistemas educacionais, públicos ou privados (PEREIRA; BARBOSA, 2011). Diante dos poucos estudos brasileiros sobre AH/SD com o público universitário, considerou-se a necessidade de ampliar a identificação nesse contexto e com amostras maiores. Também, constando-se a inexistência de um protocolo formal de identificação dessa população, uma possibilidade é utilizar a autonegação como ponto de partida para a triagem de pessoas adultas e, especificamente, universitários, podendo contribuir para o avanço na área.

OBJETIVOS

1. Descrever áreas de mais destaque em universitários e investigar se há associação entre essas áreas, a partir da análise de questões abertas, utilizando nuvem de palavras.
2. Identificar e quantificar as características gerais de AH/SD, as habilidades acima da média, o comprometimento com tarefa, a criatividade e a liderança de universitários autonegados com AH/SD de diferentes faculdades e cursos.

MÉTODO

O presente estudo apresenta uma proposta de pesquisa descritiva (CARRARA, 2014) com universitários de uma universidade pública.

Participantes

Participaram deste estudo universitários de graduação do 1º ao 3º ano dos cursos de três faculdades da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Bauru. Nesse campus, a UNESP tem 20 cursos de graduação distribuídos em três Faculdades: de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), de Engenharia de Bauru (FEB) e de Ciências (FC). O Quadro 1 apresenta os cursos de cada uma das faculdades. Participaram da pesquisa os universitários do 1º e 2º ano dos cursos com duração mínima de quatro anos e os universitários do 1º ao 3º ano dos cursos com duração mínima de cinco anos. Foram escolhidos os anos iniciais para que, no momento da devolutiva, eles ainda estivessem cursando a graduação.

Quadro 1 - Divisão dos cursos da UNESP, campus de Bauru, por Faculdade.

Faculdade	Curso
Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC (6 cursos)	Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design e Comunicação Social: Jornalismo, Radialismo e Relações Públicas
Engenharia - FEB (4 cursos)	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção
Ciências - FC (10 cursos)	Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Matemática, Física, Química, Meteorologia, Pedagogia, Biologia, Psicologia e Educação Física

Fonte: elaborado pela autora.

No plano inicial da pesquisa, a coleta de dados estava prevista para ser feita com os universitários do 1º ao 3º ano dos cursos de 5 anos. Contudo, considerando a pouca adesão dos universitários dos 3º anos, por estarem envolvidos com projetos, estágios ou serem de curso integral, optou-se em excluir da pesquisa os terceiros anos dos seguintes cursos: Engenharias; Química; Biologia e, Arquitetura e Urbanismo.

A Tabela 01 apresenta os dados gerais obtidos nas três Faculdades. Participaram 1.042 universitários com idades entre 16 a 52 anos (média = 19,98; DP = 3,15), sendo 546 do sexo masculino e 495 do feminino. Apenas um participante não informou o sexo.

Os alunos eram dos 20 cursos das três faculdades, consistindo em 352 da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), 173 da Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB) e, 517 da Faculdade de Ciências (FC).

Tabela 01 – Quantidade de alunos por Faculdade, considerando o sexo e a idade.

Faculdade	N (%)	Sexo			Idade				
		Mas. (%)	Fem. (%)	ND	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP
FAAC	352 (33,78)	143 (40,62)	209 (59,37)	-	17	36	19.56	19	2.15
FEB	173 (16,60)	136 (78,61)	36 (20,80)	1 (0,59)	17	45	18.97	18	2.58
FC	517 (49,61)	267 (51,64)	250 (48,35)	-	16	52	20.60	20	3.72
Total	1042 (100)	546 (52,39)	495 (47,50)	-	16	52	19.98	19	3.15

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas. = masculino; Fem.= feminino; ND = não declarado; Mín.= mínimo; Máx.= máximo; Méd.= média; Med.= mediana; DP= desvio padrão.

Com relação aos dados sociodemográficos (sexo e idade) dos participantes de cada um dos cursos por faculdade, dos 1042 participantes, 47 participaram de forma on-line (FAAC = 6, FEB = 6 e FC = 35). Nas tabelas a seguir as descrições dos participantes serão apresentadas agrupadas e no texto foi sinalizado os que eram da modalidade on-line.

Na Tabela 02 são apresentados os dados sociodemográficos dos participantes de seis cursos da FAAC. No total participaram 352 (33,8% da amostra) universitários do 1º e 2º ano de turmas do integral e noturno, com idades entre 17 a 36 anos (média = 19,56; DP = 2,15), sendo a maioria (59,37%) do sexo feminino. Em relação a totalidade de alunos, o curso de Design foi o único em que a maioria eram pessoas do sexo masculino. Os seis participantes da modalidade on-line (três do sexo feminino e três do masculino) eram do curso de Design (n=5) e Jornalismo (n=1).

Tabela 02 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC).

CURSOS FAAC	Ano	Turno	n	Sexo		Idade				
				Mas.	Fem.	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP
Arquitetura e Urbanismo	1º	integral	22	8	14	17	23	19.27	19.00	01.4
	2º	integral	23	12	11	18	24	20.26	20.00	1.26
		Total	45	20	25	17	23	19.78	20.00	1.41
Jornalismo	1º	diurno	35	12	23	17	22	18.69	18.00	1.35
	1º	noturno	32	13	19	17	36	19.72	19.00	3.45
	2º	diurno	24	6	18	18	23	19.96	20.00	1.23
	2º	noturno	35	15	20	18	24	19.89	19.00	1.60
		Total	126	46	80	17	36	19.52	19.00	2.18
Radialismo	1º	diurno	32	15	17	17	22	18.66	18.00	1.65
	2º	diurno	20	10	10	18	25	20.53	20.00	1.90
		Total	52	25	27	17	25	19.35	19.00	1.97
Artes Visuais	1º	noturno	35	7	28	17	30	19.20	18.00	2.45
		Total	35	7	28	17	30	19.20	18.00	2.45
Design	1º	diurno	18	10	8	17	21	19.11	19.00	1.20
	1º	noturno	27	15	12	17	24	19.26	19.00	1.78
	2º	diurno	1	1	0	19	19	-	-	-
	2º	noturno	2	1	1	19	23	21.00	21.00	2.00
		Total	48	27	21	17	24	19.27	19.00	1.62
Relações Públicas	1º	noturno	41	16	25	18	36	20.34	20.00	2.95
	2º	noturno	5	2	3	18	20	19.20	19.00	7.19
		Total	46	18	28	18	36	20.22	20.00	2.82
Total			352	143	209	17	36	19.56	19.00	2.15

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas. = masculino; Fem. = feminino; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP = desvio padrão.

Na Tabela 03 estão apresentados os dados sociodemográficos dos participantes dos quatro cursos da FEB. No total participaram 173 (16,6% da amostra) universitários do 1º e 2º ano de turmas do integral, a idade variou entre 17 a 45 anos (média = 18,97; DP = 2,58), sendo a maioria do sexo masculino em todos os cursos. Um participante da Engenharia Mecânica não informou o sexo. Os seis participantes da modalidade on-line eram do curso de Engenharia Mecânica (n=4) e Civil (n=2), sendo cinco do sexo masculino e uma do feminino.

Tabela 03 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB).

Engenharia de Bauru (FEB):

CURSOS FEB	Ano	Turno	N	Sexo		Idade				
				Mas.	Fem.	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP
Eng. Civil	1º	integral	50	35	15	17	45	19.18	18.00	4.01
	2º	integral	2	1	1	19	19	19.00	19.00	0.00
	Total		52	36	16	17	45	19.17	18.00	3.93
Eng. Elétrica	1º	integral	41	39	2	17	25	19.00	18.00	1.58
	Total		41	39	2	17	25	19.00	18.00	1.58
Eng. Produção	1º	integral	26	17	9	18	30	19.73	19.00	2.33
	Total		26	17	9	18	30	19.73	19.00	2.33
Eng. Mecânica	1º	integral	52	42	9	17	21	18.29	18.00	1.00
	2º	integral	2	2	0	20	21	20.50	20.50	0.50
	Total		54	44	9	17	21	18.38	18.00	1.07
Total			173	136	36	17	45	18.97	18.00	2.58

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas. = masculino; Fem. = feminino; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP = desvio padrão.

A Tabela 04 descreve os dados sociodemográficos dos participantes dos 10 cursos da FC. No total participaram 517 (49,6% da amostra) universitários do 1º, 2º e 3º anos de turmas do diurno, noturno e integral, a idade variou entre 16 a 52 anos (média = 20,60; DP = 3,73), sendo a maioria do sexo masculino nos cursos: Educação Física, Química, Matemática, Física, Sistema de Informação e Ciências da Computação, e a maior quantidade de pessoas do sexo feminino nos cursos: Psicologia, Biologia, Pedagogia e Meteorologia. Os 35 participantes da modalidade on-line (10 do sexo feminino e 15 do masculino) eram de nove cursos: Psicologia (n=4), Biologia (n=2), Educação Física (n=9), Pedagogia (n=3), Química (n=4), Meteorologia (n=2), Física (n=8), Sistema de Informação (n=2) e Ciência da Computação (n=1).

Tabela 04 – Quantidade de alunos por curso, ano, sexo e idade da Faculdade de Ciências (FC).

CURSOS			Sexo					Idade		
FC	Ano	Turno	n	Mas.	Fem.	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP
Psicologia	1º	integral	28	13	15	17	23	19.11	18.50	1.72
	1º	noturno	29	10	19	17	29	19.48	19.00	2.22
	2º	integral	22	6	16	18	25	20.64	20.00	1.92
	2º	noturno	22	12	10	18	34	22.50	21.00	4.55
	3º	integral	29	10	19	19	34	21.21	21.00	2.66
	3º	noturno	24	9	15	20	39	24.13	22.00	5.25
	Total		154	60	94	17	39	21.06	20.00	3.68
Biologia	1º	integral	26	9	17	18	27	19.69	19.00	2.05
	1º	noturno	1	1	0	19	19	-	-	-
	2º	integral	7	4	3	18	21	19.29	19.00	1.16
	2º	noturno	17	7	10	18	29	20.47	20.00	2.77
	Total		51	21	30	18	29	19.90	19.00	2.27
Educação Física	1º	integral	3	2	1	18	22	20.33	21.00	1.70
	1º	noturno	4	3	1	17	21	19.00	19.00	1.58
	2º	integral	28	20	8	18	22	19.68	20.00	1.20
	2º	noturno	2	2	0	21	22	21.50	21.50	0.50
	3º	integral	2	1	1	19	21	20.00	20.00	1.00
	3º	noturno	8	7	1	19	29	22.38	22.50	2.91
Total		47	35	12	17	29	20.21	20.00	1.98	
Pedagogia	1º	noturno	28	3	25	18	32	22.57	21.50	4.42
	2º	noturno	30	4	26	18	32	21.59	20.00	3.49
	Total		58	7	51	18	32	22.07	20.00	4.00
Química	1º	noturno	33	22	11	17	29	19.18	18.00	2.99
	2º	noturno	6	4	2	20	33	26.67	26.50	4.82
	Total		39	26	13	17	33	20.33	19.00	4.29
Matemática	1º	noturno	43	24	19	16	35	19.84	18.00	4.16
	2º	noturno	22	16	6	18	36	21.00	19.00	4.03
	Total		65	40	25	16	36	20.23	19.00	4.15
Física	1º	vespertino	2	1	1	19	20	19.50	19.50	0.50
	1º	noturno	7	4	3	18	22	19.14	18.00	1.55
	2º	vespertino	2	2	0	19	21	20.00	20.00	1.00
	2º	noturno	2	2	0	19	23	21.00	21.00	2.00
	Total		13	9	4	18	23	19.62	19.00	1.60
Meteorologia	1º	integral	10	6	4	18	21	19.10	19.00	1.14
	2º	integral	15	5	10	19	52	22.79	20.00	8.30
	Total		25	11	14	18	52	21.25	19.00	6.63
Sistema da Informação	1º	noturno	19	18	1	17	32	19.58	18.00	3.56
	2º	noturno	4	3	1	19	23	20.50	20.00	1.50
	Total		23	21	2	17	32	19.74	19.00	3.31
Ciência da Computação	1º	integral	24	21	3	17	24	18.92	18.50	1.82
	2º	integral	18	16	2	18	27	20.28	19.50	2.40
	Total		42	37	5	17	27	19.50	19.00	2.20
Total			517	267	250	16	52	20.60	20.00	3.72

Fonte: elaborado pela autora

Nota: Mas. = masculino; Fem. = feminino; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP = desvio padrão.

Instrumentos

- **Questionário de Informações Sociodemográficas - QIS.**

O QIS foi elaborado pela autora para coletar informações relacionadas à idade, sexo, curso, ano/semestre que frequentava, ano de entrada no curso, histórico escolar (no ensino fundamental e médio), se estudou em escola pública ou particular, com ou sem bolsa, se foi acelerado, se participou em atividade complementar ou de enriquecimento, se recebeu prêmio, destaque ou menção honrosa, participou em olimpíadas e outros concursos acadêmicos e, se frequentou cursinho e prestou outros vestibulares. Igualmente investigou se, atualmente na universidade, o ingresso foi por cotas, se tem reprovadas, se participa em projetos, se é/foi monitor de disciplina e se já tem outra graduação. Esses dados foram utilizados para a caracterização dos participantes.

- **Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIIAHS – adulto.**

O QIIAHS-Adulto foi elaborado por Pérez (2008) e adaptado por Pérez e Freitas (2016) que tem por base o referencial teórico de Renzulli (1978, 1986) e Gardner (1994). Foi validado por três doutores da área e realizado um teste piloto¹ com cinco pessoas identificadas com AH/SD com idades entre 22 e 54 anos (PÉREZ, 2008, 2016). O instrumento contém perguntas sobre a idade que começou a ler e a quantidade de tempo que lê semanalmente; idade dos melhores amigos; assuntos que mais gosta de conversar ou estudar ou atividades que mais gosta de fazer. Também tem outras 27 opções de diferentes áreas para assinalar as quatro (ou até quatro) que era ou é um(a) dos(as) melhores da sua turma: memória, dança, história, química, física, pintura, biologia, esportes, astronomia, liderança, música, criatividade, cinema, observação, matemática, abstração, comunicação, português, planejamento, fotografia, geografia, línguas estrangeiras, escultura, política, mitologia, arqueologia e, ainda uma outra opção a definir pelo respondente. O tempo médio de aplicação é em torno de 20 a 30 minutos.

O questionário contém questões fechadas divididas em blocos: características gerais de AH/SD = 13, habilidades acima da média = 12, criatividade = 15, comprometimento com a tarefa = 13, liderança = 5 e áreas artísticas e/ou esportivas = 3.

¹ O instrumento foi validado por estudo de comparação de amostragem, embora ainda não apresente validação psicométrica (confiabilidade e precisão estatística e análise de componentes principais, pressupostos para validação de um questionário).

O questionário é uma escala Likert, solicitando que o respondente indique uma das cinco alternativas/critério de análise (nunca=1, raramente=2, às vezes=3, frequentemente=4 e sempre=5). As respostas são interpretadas conforme o manual com base na ficha de respostas mais comuns ao QIIAHS. As autoras consideraram para autonegação “as respostas mais comuns, que geralmente refletem a presença de indicadores de AH/SD” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 101), que são respostas mais usuais nas categorias *frequentemente* e/ou *sempre*, contudo as respostas comuns podem variar para os grupos de superdotação acadêmica e de produtivo-criativo. Nesta pesquisa consideraram-se as respostas mais comuns para superdotação acadêmica.

Local

A coleta foi realizada nos anos de 2018 e 2019, nas salas de aula em uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo e de forma remota via e-mail.

Procedimento para coleta dos dados

Após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato com a direção das faculdades para solicitar aprovação da pesquisa. Após o aceite, foi enviado um e-mail aos coordenadores e professores de cada curso informando sobre a pesquisa junto aos universitários e solicitando espaço na aula para realização da coleta. Nos cursos em que o professor não autorizou a coleta em aula foram enviados os questionários via e-mail (com link do *Google Forms*) diretamente aos alunos pela secretaria de cada faculdade, após concordância da direção. Dos enviados² obteve-se 57 respostas aos questionários, mas 10 foram descartadas porque os participantes já haviam preenchido o questionário em sala de aula anteriormente.

A coleta consistia na visita aos alunos nas salas de aula, em geral, no início ou no final da aula, com autorização do professor. Era explicado o objetivo da pesquisa aos universitários e feito o convite para a participação na mesma. Naquele momento, aqueles que manifestaram interesse em participar, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam aos instrumentos: Questionário de Informações

² Não foi possível estimar o número de e-mails enviados, visto que as secretarias dos cursos enviaram para a lista cadastrada de e-mails, incluindo cursos que a coleta já havia sido realizada presencialmente.

Sociodemográficas (QIS) e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHS-Adulto) para autonegação de AH/SD.

Procedimento para análise de dados

Os dados do QIS foram utilizados para a caracterização da amostra. A autonegação das áreas indicadas de AH/SD foi analisada e baseada conforme o manual do instrumento respondido pelos participantes (PÉREZ; FREITAS, 2016). Para análise dos dados quantitativos das questões fechadas utilizou-se da sugestão das autoras no manual que é mais comum pessoas com AH/SD responder “frequentemente” e/ou “sempre”, sendo assim, foi considerado com indicadores os alunos em que a soma das respostas em frequentemente (4) e/ou sempre (5) foi de no mínimo 75% nas questões de pelo menos três das seguintes áreas: I) habilidades acima da média (mínimo 36 pontos), II) criatividade (mínimo 44 pontos), e III) comprometimento com a tarefa (mínimo 39 pontos) ou em quatro ou cinco em qualquer das áreas: I) características gerais de AH/SD (mínimo 39 pontos), II) habilidades acima da média (mínimo 36 pontos), III) criatividade (mínimo 44 pontos), IV) comprometimento com a tarefa (mínimo 39 pontos) e V) liderança = 5 (mínimo 15 pontos). Optou-se por considerar no critério de correção áreas combinadas (mínimo 3 - áreas descritas anteriormente), conforme sugere a teoria dos Três Anéis do Renzulli.

Os dados qualitativos da questão referente às áreas de destaque dentre 27 opções, foram processados no *software* IRAMUTEQ e analisados pela nuvem de palavras. Essa análise mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, as maiores são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência. É uma análise lexical simples, porém possibilita rápida identificação das palavras-chaves de um *corpus*, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores. As palavras citadas com frequência inferior a três não aparecem na nuvem (SALVIATI, 2017).

Ainda em relação a essa questão, o participante poderia selecionar até quatro opções de destaque, entre 26 opções fechadas e uma “outra”, aberta. Buscou-se investigar se ocorreu alguma associação entre as áreas nessa questão, para isso, utilizou-se o teste

Qui-quadrado de independência, visto que é uma análise de associação entre variáveis nominais e com hipóteses de independência. Como mencionado, o participante poderia escolher até quatro áreas de destaque e colocá-las em ordem classificatória. No primeiro momento avaliou-se a associação de palavras com base no nível de significância ($p \leq 0,05$), para as relações da primeira posição (P1) com as demais (P2, P3 e P4); posterior da segunda palavra (P2) com as demais (P1, P3 e P4); em seguida a terceira (P3) com as demais (P1, P2 e P4) e por fim verificou associação da quarta palavra (P4) com as demais (P1, P2 e P3). Tal procedimento se mostrou necessário posto que havia quatro possíveis escolhas, mas nem todos os universitários preencheram todas e as áreas oscilaram nas quatro opções. Para verificar a força da associação, calculou-se o valor de V de Cramer nas associações significativas e este foi interpretado conforme Cohen (1988), sendo valores de 0,10 a 0,29 associação fraca, valores de 0,30 a 0,49 associação moderada e valores de 0,50 a 1 associação forte. Ressalta-se que no presente trabalho consta as associações entre palavras das quatro que foram mais citadas entre os participantes. As demais palavras foram apresentadas no Apêndice C. Não houve associações entre as palavras dos participantes da modalidade on-line e por isso não serão apresentados.

Como houve duas formas de coleta, presencial e on-line, foram selecionados na amostra geral participantes presenciais com características sociodemográficas semelhantes as identificadas nos 47 participantes on-line (mesmo curso, ano de curso, idade e sexo), selecionando 44 participantes presenciais, totalizando 91 participantes. Utilizou-se o teste não paramétrico Mann-Whitney, visto que a distribuição dos dados não apresentou normalidade. Os resultados indicaram diferença significativa em alguns subconjuntos do QIIAHSD-adulto, tais como: características gerais, habilidades acima da média e liderança (Apêndice D). Sendo assim, os resultados serão apresentados separados por modalidade on-line e presencial nas descrições.

RESULTADOS

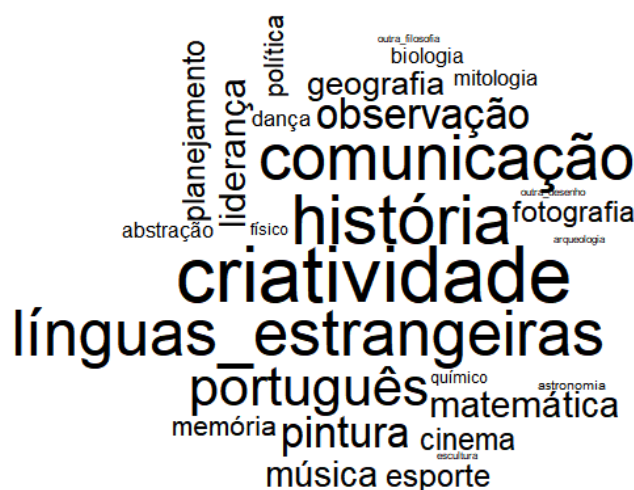
Áreas de destaque

As Figuras 1, 2, 3 e 4 contém as respostas mais frequentes para a pergunta “Em quais áreas você era ou é um(a) dos(as) melhores da sua turma?” do QIIAHSD-adulto.

Os dados serão apresentados por faculdade e separados por modalidade de participação presencial e on-line. Como da FAAC e FEB foram poucos participantes (n=6), as palavras mais frequentes estarão descritas apenas no texto.

A Figura 1 mostra as áreas mais frequentes relatadas pelos universitários da FAAC que participaram da pesquisa na modalidade presencial. As áreas mais frequentes estão escritas em fonte maior sendo: criatividade (137), história (120), línguas estrangeiras (110) e comunicação (109).

Figura 1 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FAAC – presencial.



Fonte: elaborado pela autora.

Vinte e quatro participantes assinalaram outra opção que não tinha na lista, as áreas inseridas foram: desenho (6), filosofia (4), escrita (2), redação (1), pensamento lógico (1), artes (1), teatro (1), sociologia (1), ler (1), tecido acrobático (1), lógica (1), eletrônica (1), programação (1), tecnologia (1) e informática (1). Aparecem na figura somente as palavras citadas no mínimo três vezes, que foi o caso de desenho e filosofia. Os seis participantes da modalidade on-line citaram: observação (5), criatividade (3), história (3) e línguas estrangeiras (3).

Os participantes podiam escolher até quatro áreas de destaque e colocá-las em ordem classificatória. Para análise verificou-se associações das possíveis combinações dessas áreas. Os valores do teste de qui-quadrado podem ser verificados na Tabela 05.

Nota-se que houve associação significativa em todas as relações investigadas, da área 1 com a área 2, 3 e 4; da área 2 com as áreas 1, 3 e 4, da área 3 com as áreas 1, 2 e 4 e, conseqüentemente, da área 4 com todas as demais.

Tabela 05 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4 para os participantes da modalidade presencial da FAAC.

Associação	p	χ^2
P1 * P2	0,000	1170,728
P1 * P3	0,000	1077,898
P1 * P4	0,000	1200,588
P2 * P3	0,000	1199,871
P2 * P4	0,000	1530,644
P3 * P4	0,000	1380,764

Fonte: elaborado pela autora.

Para verificação da força das associações verificadas, calculou-se o valor de V de Cramer nas associações significativas, de maneira geral a força das associações foi moderada (COHEN, 1988), conforme demonstrado na Tabela 06.

Tabela 06 - V de Cramer e interpretação da força da associação.

Associação	V de Cramer	Força
P1 * P2	0,342	Moderada
P1 * P3	0,322	Moderada
P1 * P4	0,340	Moderada
P2 * P3	0,346	Moderada
P2 * P4	0,391	Moderada
P3 * P4	0,365	Moderada

Fonte: elaborado pela autora.

Como mencionado anteriormente, os participantes poderiam escolher até 4 áreas de destaque e colocá-las em ordem classificatória. Verificou-se associações das possíveis combinações dessas áreas e, para isso, utilizou-se o teste qui-quadrado de independência. Os resultados estão apresentados por faculdade (apenas as associações significativas) considerando a modalidade presencial, pois os resultados da modalidade on-line não apresentaram associações significativas.

A Tabela 07 apresenta os valores dos resíduos significativos (valores padronizados entre -3 e 3) da associação das palavras/áreas P1 e P2; P1 e P3; P1 e P4; P2 e P3; P2 e

P4; e, P3 e P4 respectivamente da FAAC, somente das quatro áreas que foram mais citadas. Das outras áreas citadas, os dados encontram-se no Apêndice C.

Das quatro áreas mais frequentes citadas pelos participantes da FAAC conforme a nuvem de palavras e que estão sublinhas na Tabela 07, que foram criatividade, história, línguas estrangeiras e comunicação, destaca-se as que tiveram associações significativas com elas: Criatividade com cinco áreas (pintura, outra – eletrônica, escultura, memória e observação); História com oito áreas (esporte, geografia, outra – filosofia, outra – sociologia, comunicação, política, fotografia e outra – artes); Línguas estrangeiras com onze áreas (português, música, mitologia, outra – escrita, liderança, observação, química, biologia, geografia, outra – programação e outra – tecido acrobático) e, Comunicação com onze áreas (liderança, outra – artes, dança, outra – filosofia, outra - teatro, política, cinema, história, planejamento, música e esportes).

Tabela 07 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3), (P1 e P4), (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4), dos participantes da FAAC – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P1	P3	Valores	P1	P4	Valores
Liderança	<u>Comunicação</u>	5 (3,7)	Pintura	<u>Criatividade</u>	12 (5,2)	<u>Comunicação</u>	Cinema	3 (3,0)
<u>Comunicação</u>	Outra - Artes	1 (3,8)	Outra. Filosofia	<u>Comunicação</u>	2 (3,4)	<u>Comunicação</u>	<u>História</u>	4 (3,2)
<u>Comunicação</u>	Dança	2 (3,0)	Outra. Teatro	<u>Comunicação</u>	1 (3,1)	<u>História</u>	Política	5 (3,5)
<u>História</u>	Esportes	4 (3,9)	Política	<u>Comunicação</u>	3 (3,5)	Outra. Eletrônica	<u>Criatividade</u>	1 (3,7)
<u>História</u>	Geografia	4 (4,4)	Mitologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,4)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Escrita	1 (3,5)
Outra. Filosofia	<u>História</u>	2 (3,2)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	4 (3,5)			
Português	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,7)	Outra. Sociologia	<u>História</u>	1 (3,8)			
<u>Línguas estrangeiras</u>	Música	1 (3,5)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Liderança	5 (3,9)			

P2	P3	Valores	P2	P4	Valores	P3	P4	Valores
<u>Comunicação</u>	Liderança	5 (3,0)	Música	<u>Comunicação</u>	3 (3,2)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Biologia	1 (4,9)
<u>Comunicação</u>	Planejamento	5 (3,2)	<u>Criatividade</u>	Observação	7 (3,3)	Geografia	<u>Línguas estrangeiras</u>	3 (3,3)
Português	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,0)	<u>História</u>	Geografia	9 (4,0)	Outra. Programação	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)
<u>Línguas estrangeiras</u>	Observação	4 (3,0)	Outra. Artes	<u>História</u>	1 (4,7)	Outra. Tecido acrobático	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)
Escultura	<u>Criatividade</u>	3 (5,0)	Química	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)	Esportes	<u>Comunicação</u>	4 (4,1)
Memória	<u>Criatividade</u>	3 (4,2)				<u>Comunicação</u>	Dança	3 (3,1)
Fotografia	<u>História</u>	3 (3,1)						

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FAAC (criatividade, história, línguas estrangeiras e comunicação)

Na Figura 2 constam as respostas dos universitários da FEB da modalidade presencial. As quatro áreas mais frequentemente indicadas foram: matemática (112), física³ (71), esporte (57) e línguas estrangeiras (35). Quatro participantes assinalaram outra opção, porém somente três inseriram palavras, que foi programação (2) e gastronomia (1). Os seis participantes da modalidade on-line citaram: matemática (6), física (4), e química (3).

Figura 2 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FEB – presencial.



Fonte: elaborado pela autora.

Os valores do teste de qui-quadrado da FEB podem ser verificados na Tabela 08. Houve associação significativa em três relações, da palavra 1 com a palavra 2; da palavra 2 com a 3 e da palavra 3 com a 4.

³ Algumas palavras o Iramuteq muda para o masculino.

Tabela 08 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4.

Associação	<i>p</i>	<i>x</i>²
P1 * P2	0,000	834,658
P1 * P3	0,102	722,056
P1 * P4	0,186	682,062
P2 * P3	0,000	819,129
P2 * P4	0,672	633,415
P3 * P4	0,028	775,092

Fonte: elaborado pela autora.

A verificação da força das associações significativas foi realizada por V de Cramer, conforme Cohen (1988), de maneira geral a força das associações foi moderada, conforme é apresentado na Tabela 09.

Tabela 09 - V de Cramer e interpretação da força da associação.

Associação	<i>V de Cramer</i>	<i>Força</i>
P1 * P2	0,447	moderada
P2 * P3	0,443	moderada
P3 * P4	0,423	moderada

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 10 apresenta os valores dos resíduos significativos (valores padronizados entre -3 e 3) e descreve as palavras da associação entre P1 e P2; P2 e P3; e P3 e P4 respectivamente. Na associação entre P1 e P2 houve valores residuais negativos apenas na associação de matemática com matemática, a contagem esperada nesse caso foi maior do que a contagem real. Todas as outras associações tiveram valores residuais positivos. Nas associações entre P2 e P3 e P3 e P4 não teve residuais negativos, todos os valores encontrados superaram os esperados. A Tabela 10 apresenta os dados somente das quatro áreas que foram mais citadas, as associações das demais áreas encontram-se no Apêndice C.

Das quatro áreas mais frequentes citadas pelos participantes da FEB conforme a nuvem de palavras, as que tiveram associações significativas foram Matemática com três áreas (matemática, física e línguas estrangeiras), Física com quatro áreas (matemática, química, esporte, e política), Esporte com uma (física) e Línguas Estrangeiras com seis áreas (português, criatividade, mitologia, matemática, música e dança).

Tabela 10 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P2 e P3) e (P3 e P4) dos participantes da FEB – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P2	P3	Valores	P3	P4	Valores
<u>Matemática</u>	<u>Matemática</u>	0 (-3,9)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Criatividade	1 (3,1)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (7,4)
<u>Matemática</u>	<u>Física</u>	13 (3,2)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Mitologia	1 (5,2)	Dança	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,4)
<u>Física</u>	<u>Matemática</u>	11 (3,9)	Química	<u>Física</u>	4 (4,5)	Política	<u>Física</u>	1 (4,8)
<u>Línguas estrangeiras</u>	Português	1 (4,4)	<u>Física</u>	<u>Esporte</u>	6 (3,4)			
			<u>Matemática</u>	<u>Línguas estrangeiras</u>	5 (3,6)			

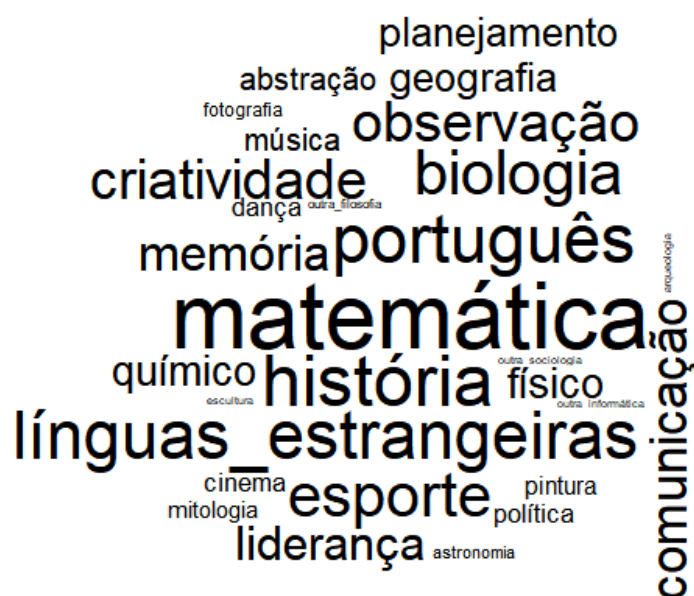
Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FEB (matemática, física, esporte e línguas estrangeiras)

A Figura 3 descreve as respostas mais frequentes dos participantes da FC da modalidade presencial. Das 27 opções, as áreas mais frequentes foram: matemática (179), história (132), português (126) e línguas estrangeiras (124). Trinta e três participantes assinalaram outra opção que não tinha na lista, as áreas inseridas foram: filosofia (5), sociologia (3), informática (3), desenho (2), jogos (2), lógica (2), tecnologia da informação (1), teoria computacional (1), drogas psicotrópicas (1), filosofia e sociologia (1), artesanato (1), geografia política (1), movimentos sociais (1), paleontologia (1), redação (1), jogos eletrônicos (1), vídeo game (1), cozinhar (1), culinária (1), programação (1), design (1) e não especificado (1). As que foram citadas no mínimo três vezes constam na nuvem.

Figura 3 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FC - presencial.



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 4 descreve as respostas mais frequentes dos participantes da FC da modalidade on-line. Das 27 opções, as áreas mais frequentes foram: observação (14), memória (13), física⁴ (13) e criatividade (12). As opções acrescentadas por três participantes foram: artes, compreensão e eletrônica.

⁴ Algumas palavras o Iramuteq muda para o masculino.

Figura 4 - Áreas em que os universitários se consideraram como melhores da sua turma – FC – on-line.



Fonte: elaborado pela autora.

Os valores do teste de qui-quadrado das 4 áreas citadas pelos participantes da FC da modalidade presencial podem ser verificados na Tabela 11. Houve associação significativa em todas as relações investigadas, da área 1 com a área 2, 3 e 4; da área 2 com as áreas 1, 3 e 4, da área 3 com as áreas 1, 2 e 4, e consequentemente da área 4 com todas as demais.

Tabela 11 - Qui-quadrado de independência de nuvem de palavras P1, P2, P3 e P4.

Associação	<i>p</i>	χ^2
P1 * P2	0,000	1952,658
P1 * P3	0,000	2152,869
P1 * P4	0,000	1954,713
P2 * P3	0,000	2177,794
P2 * P4	0,001	1616,317
P3 * P4	0,000	2135,559

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 12 consta a força das associações significativas da FC, modalidade presencial, pelo valor de V de Cramer, nota-se que foi moderada de maneira geral (COHEN, 1988).

Tabela 12 - V de Cramer e interpretação da força da associação.

Associação	V de Cramer	Força
P1 * P2	0,335	Moderada
P1 * P3	0,334	Moderada
P1 * P4	0,318	Moderada
P2 * P3	0,354	Moderada
P2 * P4	0,305	Moderada
P3 * P4	0,333	Moderada

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 13 apresenta os valores dos resíduos significativos da associação P1 e P2; P1 e P3; P1 e P4; P2 e P3; P2 e P4; e, P3 e P4 respectivamente. Com relação à modalidade presencial, as quatro áreas mais citadas pelos participantes da FC e as associações com elas foram Matemática com 15 áreas (línguas estrangeiras, química, física, outra - Filosofia e sociologia, outra – informática, outra – jogos eletrônicos, outra – programação, matemática, esportes, química, fotografia, abstração, português, outra – sociologia e outra – desenho); História com sete áreas (línguas estrangeiras, outra – culinária, outra – artesanato, outra – filosofia, política, biologia e geografia); Português com sete áreas (línguas estrangeiras, outra – tecnologia da informação, fotografia, outra – redação, matemática, outra – teoria computacional e outra), e Línguas Estrangeiras com 16 áreas (mitologia, outra – tecnologia da informação, português, matemática, abstração, outra – design, outra – sociologia, história, outra – paleontologia, biologia, outra – teoria computacional, outra filosofia, música, biologia, escultura e outra – lógica). As associações das demais áreas citadas encontram-se no Apêndice C.

Tabela 13 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3), (P1 e P4), (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4) dos participantes da FC – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P1	P3	Valores	P3	P4	Valores
<u>Línguas Estrangeiras</u>	Mitologia	1 (3,5)	Abstração	<u>Línguas Estrangeiras</u>	2 (3,1)	Outra. Filosofia	<u>História</u>	2 (5,8)
<u>Línguas Estrangeiras</u>	Outra. Tecnologia da							
<u>Línguas Estrangeiras</u>	Informação.	1 (3,5)	Outra. Design	<u>Línguas Estrangeiras</u>	1 (3,9)	Política	<u>História</u>	3 (4,0)
<u>Línguas Estrangeiras</u>	<u>Português</u>	7 (3,5)	<u>Matemática</u>	Química	10 (3,1)	Biologia	<u>História</u>	5 (3,0)
<u>Línguas estrangeiras</u>	<u>Matemática</u>	8 (3,3)	<u>Matemática</u>	Física	12 (4,8)	<u>História</u>	Geografia	6 (5,1)
Outra. Informática	<u>Matemática</u>	2 (3,7)	Fotografia	<u>Matemática</u>	2 (3,0)	Biologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	5 (3,4)
Outra. Jogos eletrônicos	<u>Matemática</u>	1 (3,4)	<u>Português</u>	Fotografia	2 (3,7)	Escultura	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,5)
			Outra. Filosofia e					
Outra. Programação	<u>Matemática</u>	1 (3,4)	sociologia	<u>Português</u>	1 (3,6)	Outra. Sociologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,5)
			Outra. Tecnologia de					
Física	<u>Matemática</u>	5 (4,1)	Informação	<u>Português</u>	1 (3,6)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Lógica	1 (3,9)
<u>Matemática</u>	<u>Matemática</u>	0 (-3,2)				<u>Matemática</u>	Outra. Desenho	1 (3,8)
<u>Matemática</u>	Esportes	13 (3,5)				<u>Português</u>	<u>Matemática</u>	6 (4,8)
<u>Matemática</u>	Física	14 (6,2)				<u>Português</u>	Outra	1 (3,6)
<u>Matemática</u>	Química	10 (3,8)						
<u>História</u>	Outra. Artesanato	1 (3,3)						
<u>História</u>	Outra. Filosofia	1 (3,3)						
P1	P4	Valores	P2	P3	Valores	P2	P4	Valores
Outra. Filosofia e	<u>Matemática</u>	1 (5,4)	Biologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,1)	Abstração	<u>Matemática</u>	3 (3,5)
sociologia			Outra. Teoria					
<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Paleontologia	1 (3,6)	computacional	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,9)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	4 (4,7)
Outra. Sociologia	<u>Línguas Estrangeiras</u>	1 (4,5)	Outra. Filosofia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,9)	<u>Línguas estrangeiras</u>	<u>Português</u>	9 (4,6)
						Outra. Teoria		
<u>História</u>	<u>Línguas Estrangeiras</u>	1 (3,9)	<u>História</u>	Geografia	7 (4,4)	computacional	<u>Português</u>	1 (3,8)
<u>História</u>	Outra. Culinária	1 (3,3)	<u>Matemática</u>	Outra. Sociologia	1 (3,4)	<u>História</u>	Outra. Filosofia	1 (3,2)
Outra. Redação	<u>Português</u>	1 (3,8)						

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição. Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FC (matemática, história, português e línguas estrangeiras).

Autonomeação

A análise das áreas de indicadores de AH/SD foram contabilizadas em quantas foram identificadas as autonomeações. Os dados da amostra toda, separados por faculdade estão apresentados na Tabela 14, que consta a quantidade total dos universitários dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos das três faculdades com indicadores de AH/SD em três áreas (habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), ou em quatro e/ou cinco das áreas (habilidades acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa, características gerais e liderança) no QIIAHSD-adulto. Nota-se que se autonomearam com AH/SD 90 universitários, sendo 46 da FC, 33 da FAAC e 11 da FEB. Em três áreas 13 alunos (1,24%) se autonomearam, em quatro áreas 50 alunos (4,79), e em cinco áreas 27 (2,59), totalizando 90 alunos (8,64%).

Tabela 14 – Autonomeação dos universitários no QIIAHSD-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos.

Faculdades	n	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total
FAAC	352	7	16	10	33 (9,37%)
FEB	173	1	5	5	11 (6,35%)
FC	517	5	29	12	46 (8,89%)
	1042	13	50	27	90 (8,64%)

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 15 consta o número de participantes separados por modalidade de coleta, sendo 995 do presencial e 47 do on-line e a quantidade de áreas indicadas.

Tabela 15 – Autonomia dos universitários no QIIAHSD-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos – modalidade presencial e on-line.

Presencial					
Faculdades	n	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total
FAAC	346	7	15	10	32 (9,24%)
FEB	167	1	5	5	11 (6,58%)
FC	482	5	25	9	39 (8,09%)
	995	13	45	24	82 (8,24%)
On-line					
Faculdades	n	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total
FAAC	6	0	1	0	1 (16,66%)
FEB	6	0	0	0	0 (00,00%)
FC	35	0	4	3	7 (20,00%)
	47	0	5	3	8 (17,02%)

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir serão apresentados os resultados dos participantes nas duas modalidades (presencial e on-line) separados pelas três faculdades: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB) e Faculdade de Ciências (FC).

A quantidade de alunos que apresentaram indicativos de AH/SD por meio do QIIAHSD-adulto da FAAC, conforme o critério da pesquisa, está descrita na Tabela 16. Observa-se que dos seis cursos, Jornalismo foi o que teve mais autonomizações (12,7%). Em algumas turmas não teve autonomia, como pode ser notado nos cursos de Radialismo – 2º ano e Design – 2º anos, entretanto, nesse último curso tiveram poucos participantes. Dos seis participantes da modalidade on-line (Design n=5 e Jornalismo n=1), apenas um se autonomizou e em quatro áreas.

Tabela 16 - Autonegação no QIIAHS-Adulto dos universitários da FAAC – modalidade presencial e on-line.

FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação								
Curso	Ano	Turno	N	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total	%
Arquitetura e Urbanismo	1º	Integral	22	0	1	0	1	
	2º	Integral	23	1	0	0	1	
		Total	45	1	1	0	2	4,4
Jornalismo	1º	Diurno	35	0	3	1	4	
	1º	Noturno	32	1	3	1	5	
	2º	Diurno	24	0	2	1	3	
	2º	Noturno	35	0	2	2	4	
		Total	126	1	10	5	16	12,7
Radialismo	1º	Diurno	32	1	1	2	4	
	2º	Diurno	20	0	0	0	0	
		Total	52	1	1	2	4	7,7
Artes Visuais	1º	Noturno	35	2	1	1	4	
		Total	35	2	1	1	4	11,4
Design	1º	Diurno	18	1	0	1	2	
	1º	Noturno	27	1	1	1	3	
	2º	Diurno	1	0	0	0	0	
	2º	Noturno	2	0	0	0	0	
		Total	48	2	1	2	5	10,4
Relações Públicas	1º	Noturno	41	0	1	0	1	
	2º	Noturno	5	0	1	0	1	
		Total	46	0	2	0	2	4,3
Total			352	7	16	10	33	9,37

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 17 apresenta os dados da FEB. O curso com mais autonegações foi Engenharia Elétrica (14,6%), com seis participantes. Na Engenharia Civil e Mecânica dos 2ºs anos não teve autonegação, entretanto havia apenas dois participantes em cada ano. Nenhum dos seis participantes da modalidade on-line (Engenharia Mecânica n=4 e Engenharia Civil n=2) se autonegaram.

Tabela 17 - Autonegação no QIIAHSD-adulto dos universitários da FEB modalidade presencial e on-line.

FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru								
Curso	Ano	Turno	N	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total	%
Eng. Civil	1º	Integral	50	0	1	0	1	
	2º	Integral	2	0	0	0	0	
	Total		52	0	1	0	1	1,9
Eng. Elétrica	1º	Integral	41	0	3	3	6	
	Total		41	0	3	3	6	14,6
Eng. Produção	1º	Integral	26	0	0	1	1	
	Total		26	0	0	1	1	3,8
Eng. Mecânica	1º	Integral	52	1	1	1	3	
	2º	Integral	2	0	0	0	0	
	Total		54	1	1	1	3	5,5
Total			173	1	5	5	11	6,35

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 18 estão apresentados os dados da FC em relação a autonegação no QIIAHSD-adulto. Cinco universitários se nomearam em três áreas, 29 em quatro e 12 em cinco, totalizando 46 (8,89%). O curso com mais autonegação foi Pedagogia (20,6%) com 12 participantes. Alguns cursos não tiveram autonegação, são esses: Psicologia 1º ano noturno; Biologia 1º noturno e 2º integral; Educação Física 1º e 3º integral e 2º e 3º noturno; Química 2º noturno; Física 2º vespertino e noturno; Meteorologia 1º e 2º; e Sistema de Informação 1º noturno.

Dos 35 participantes da modalidade on-line (Psicologia n=4, Biologia n=2, Educação Física n=9, Pedagogia n=3, Química n=4, Meteorologia n=2, Física n=8, Sistema de Informação n=2 e Ciência da Computação n=1), autonegaram-se sete, sendo quatro em quatro áreas e três em cinco áreas.

Tabela 18 - Autonegação no QIIAHSO-adulto dos universitários da FC modalidade presencial e on-line.

FC - Faculdade de Ciências								
Curso	Ano	Turno	N	3 áreas	4 áreas	5 áreas	Total	%
Psicologia	1º	Integral	28	0	2	0	2	
	1º	Noturno	29	0	0	0	0	
	2º	Integral	22	0	2	0	2	
	2º	Noturno	22	0	1	1	2	
	3º	Integral	29	0	1	0	1	
	3º	Noturno	24	0	1	1	2	
		Total	154	0	7	2	9	5,8
Biologia	1º	Integral	26	1	2	0	3	
	1º	Noturno	1	0	0	0	0	
	2º	Integral	7	0	0	0	0	
	2º	Noturno	17	0	1	1	2	
		Total	51	1	3	1	5	9,8
Educação Física	1º	Integral	3	0	0	0	0	
	1º	Noturno	4	0	1	1	2	
	2º	Integral	28	0	2	0	2	
	2º	Noturno	2	0	0	0	0	
	3º	Integral	2	0	0	0	0	
	3º	Noturno	8	0	0	0	0	
		Total	47	0	3	1	4	8,5
Pedagogia	1º	Noturno	28	0	5	1	6	
	2º	Noturno	30	1	1	4	6	
		Total	58	1	6	5	12	20,6
Química	1º	Noturno	33	3	2	1	6	
	2º	Noturno	6	0	0	0	0	
		Total	39	3	2	1	6	15,3
Matemática	1º	Noturno	43	0	2	0	2	
	2º	Noturno	22	0	1	0	1	
		Total	65	0	3	0	3	4,6
Física	1º	Vespertino	2	0	1	0	1	
	1º	Noturno	7	0	1	0	1	
	2º	Vespertino	2	0	0	0	0	
	2º	Noturno	2	0	0	0	0	
		Total	13	0	2	0	2	15,3
Meteorologia	1º	Integral	10	0	0	0	0	
	2º	Integral	15	0	0	0	0	
		Total	25	0	0	0	0	0
Sistema da Informação	1º	Noturno	19	0	0	0	0	
	2º	Noturno	2	0	1	1	2	
		Total	23	0	1	1	2	8,6
Ciência da Computação	1º	Integral	24	0	2	0	2	
	2º	Integral	18	0	0	1	1	

Total	42	0	2	1	3	7,1
Total	517	5	29	12	46	8,89

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 19 descreve os 90 (8,63% da amostra total) participantes com indicadores de AH/SD pelo QIIAHSD-adulto, sendo 82 (8,24%) da modalidade presencial e oito (17,02%) da on-line. A idade dos participantes variou entre 17 a 34 anos e a maioria cursava o 1º ano.

Tabela 19 – Participantes com indicadores de AH/SD pelo QIIAHSD-adulto dos universitários das três faculdades das modalidades presencial e on-line.

Presencial											
Faculdades	N	Sexo		Idade					Ano		
		Fem.	Mas.	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP	1º	2º	3º
FC	39	21	18	17	34	21.5	21	3.7	21	15	3
FAAC	32	16	16	17	24	19.4	19	1.6	23	9	0
FEB	11	1	10	18	25	19.1	18	2.2	11	0	0
	82	38	44	17	34	20	18.5	1.3	55	24	3
On-line											
Faculdades	N	Sexo		Idade					Ano		
		Fem.	Mas.	Mín.	Máx.	Méd.	Med.	DP	1º	2º	3º
FC	7	3	4	17	31	19	19	1	4	3	-
FAAC	1	1	-	20	20	-	-	-	1	-	-
FEB	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	4	4	17	31	19	19	1	5	3	-

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas. = masculino; Fem. = feminino; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP = desvio padrão.

DISCUSSÃO

Neste estudo objetivou-se descrever áreas de mais destaque em universitários e investigar se há associação entre essas áreas e, também, identificar e quantificar universitários automeados com AH/SD de uma universidade pública de diferentes faculdades e cursos.

As quatro áreas dentre as 27 opções que os participantes se destacaram ou se destacam atualmente em relação aos pares foi avaliada pela nuvem de palavras e qui-quadrado, por faculdade: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), da Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB), e da Faculdade de Ciências (FC).

Os participantes da FAAC relataram ter mais destaque em criatividade e a FEB e FC em matemática. Notou-se que história foi citada em segundo lugar pela FAAC e FC, e línguas estrangeiras pelas três faculdades, sendo em terceiro pela FAAC e, em quarto, pela FEB e FC. As áreas que não se repetiram, dentre as quatro e foram citadas só pelos participantes de uma faculdade foi comunicação pela FAAC, esporte pela FEB e português pela FC.

Ressalta-se que a FC tem cursos das áreas de exatas, humanas e biológica, sendo predominante cursos de exatas, e a palavra mais frequente foi matemática, bem como a FEB, que contempla só engenharias e matemática também foi a mais frequente. Desse modo, observa-se que os universitários descreveram que se destacam em áreas relacionados aos cursos que estudam. Isso também ocorreu para os participantes da FAAC cuja palavra mais frequente foi criatividade.

Pelo qui-quadrado foi possível verificar as áreas que tiveram associações significativas e com forças moderadas, dentre as 26 opções do questionário e as que os participantes acrescentaram. Observa-se que além de relatarem possuir destaque em áreas relacionadas aos cursos, os mesmos relataram apresentar destaque em outras áreas não diretamente relacionadas aos cursos ou faculdades. Houve, também, associações entre as áreas semelhantes, como exatas, por exemplo (física e matemática) em humanas (história e geografia) e, casos que deram associações amplas (biologia e história; Línguas estrangeiras com música, mitologia, liderança, química, biologia e geografia), entre outros. Esse dado ajuda a desmistificar o acadêmico interessado em tudo ou só nas áreas em que estuda.

Levando em consideração as quatro áreas citadas em ordem de classificação pelos participantes da FAAC, criatividade associou com cinco áreas, história com oito, línguas estrangeiras com 11 e comunicação com 12. Das quatro áreas citadas pelos participantes da FEB, matemática associou com três áreas, física com quatro, esporte com uma e línguas estrangeiras com seis. Dos participantes da FC, matemática associou com 15, história com sete, português com sete e línguas estrangeiras com 16. Ainda, houve associações inversamente proporcionais, em que os valores esperados foram maiores do que os valores identificados, na FC comunicação e sociologia, e na FEB em matemática

com matemática. As outras associações foram todas atípicas, com valores de contagem acima dos valores esperados.

Em relação as AH/SD, nota-se que 8,64% (90) do total dos participantes se automearam, esse dado foi superior a primeira referência sobre estimativa, que é de no mínimo 3 a 5% (MARLAND, 1971). Enfatiza-se que a presente pesquisa foi realizada em uma universidade pública, em que o processo seletivo do vestibular é concorrido e pode selecionar alunos com alto desempenho acadêmico. Segundo Pérez (2008), dependendo dos critérios de seleção adotados por cada curso ou faculdade nos vestibulares, pode selecionar alunos com indicadores de AH/SD. Estudos tem se debruçado sobre a identificação de estudantes público alvo da Educação Especial no contexto universitário e, entre eles os superdotados (LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018; SILVA; MARTINS; LEITE, 2018). Todavia, faltam pesquisas que descrevam as ações voltadas especificamente para atender às necessidades desse público.

Ao fazer a matrícula na universidade o aluno pode se autodeclarar como público alvo da Educação Especial (PAEE). Na pesquisa de Lourenço e Battistella (2018) realizada em uma Universidade Federal, dos 251 estudantes PAEE, três (1,19%) indicaram ter AH/SD, e na pesquisa de Silva, Martins e Leite (2018), de 597 estudantes PAEE, 100 (16,75%) se autodeclararam com AH/SD.

No banco de dados da Unesp-Bauru, no ano de 2018, 22 alunos declararam possuir AH/SD, sendo sete da FAAC, 12 da FC e três da FEB. No ano de 2019 dez declararam possuir AH/SD, desses quatro eram da FAAC, quatro da FC e dois da FEB. Observa-se que o número de automeados na presente pesquisa foi superior ao número declarado na matrícula. Porém, não foi possível verificar se os automeados foram os que se declararam na matrícula, uma vez que esse dado não foi indagado.

Nota-se que na FAAC houve 9,37% de automeação, sendo mais frequente no curso de Jornalismo. Na FEB houve 6,35% sendo Engenharia Elétrica com mais indicações. Na FC teve 8,89% de automeação e o curso de Pedagogia com mais participantes. Em relação aos cursos, chama atenção Pedagogia com mais indicações, uma hipótese pode ser porque AH/SD é um tema que eles têm contato durante a graduação (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2020), sendo uma variável que pode interferir. Entretanto, em uma pesquisa realizada por Wechsler e Suarez (2016) com 170 universitários de diferentes cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, sobre a presença e/ou ausência de conhecimentos sobre AH/SD e como identificariam esses alunos quando sob sua responsabilidade, as autoras apontaram que os futuros professores possuem

muitas dúvidas em relação a AH/SD e que, inclusive, não estão preparados para identificar e atuar com esses estudantes.

Observa-se que as autoneomeações foram mais frequentes nos cursos da FAAC (9,37%), seguido pela FC (8,89%) e FEB (6,35%), sendo mais participantes da FC (49,61%), depois da FAAC (33,78) e FEB (16,60%). Na pesquisa de Basso *et al.* (2020) não foi apresentada a identificação dos universitários em relação as áreas. Entretanto, teve mais participantes do curso de exatas (67,47%), seguido de biológicas (21,62) e humanas (14,47%). Vale ressaltar que na Unesp as faculdades não são separadas por essas três áreas, como descrito anteriormente.

Ainda em relação a incidência, segundo o INEP (2020) em 2019, ano que foi realizada a presente pesquisa, havia 6.153.560 matrículas em graduações presenciais no Brasil e 1.551 alunos declarados com AH/SD, representando 0,02% dos alunos matriculados. Em graduações presenciais em instituições públicas estaduais, que é a instituição da presente pesquisa, havia 582.134 matrículas, e dentre essas, 100 foram declaradas com AH/SD, representando 0,017% de AH/SD nesse contexto. Na instituição investigada na presente pesquisa foram identificados com indicadores de AH/SD por meio de autoneomeação 90 universitários de 1042, o que corresponde a 8,64%. Esse dado está de acordo com o esperado segundo documentos legais (BRASIL, 2006), que representa de 1% a 10% e ao Renzulli (2004) e Virgolim (2007, 2014) que relataram que a porcentagem aumenta para até 30% quando avaliadas outras áreas além de inteligência, como liderança e criatividade, por exemplo, itens avaliados no instrumento aplicado. A divergência com os dados do INEP é que, provavelmente, se refere à autoneomeação dos estudantes por ocasião da matrícula, também tão baixo quanto ao observado nos registros da UNESP, na mesma ocasião.

Nas duas pesquisas que foi utilizado o QIIAHSD-adulto, Costa (2016) identificou indicadores de AH/SD em oito acadêmicos idosos inseridos no ensino superior de uma universidade federal de diferentes cursos e todos os participantes apresentaram indicadores. Na pesquisa de Peranzoni (2013) foram identificados com indicadores de AH/SD sete universitários do curso de Educação Física de 14 participantes, a estimativa foi de 50%. Todavia não ficaram claros os critérios de elegibilidade dos participantes que pode ter colaborado para um índice tão alto.

Na pesquisa de Basso *et al.* (2020) que utilizou outro instrumento de autoneomeação - Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI), 48 responderam, sendo que 27 foram indicados pelo QIEI e apresentaram características de

AH/SD, três foram indicados pelo QIEI, mas a identificação não confirmou AH/SD e 15 não foram indicados pelo QIEI, mas apresentaram características de AH/SD. Dessa forma, é possível notar que usar instrumento de autonegação não garante o rastreio preciso, porém contempla uma das formas de avaliação e que não se deve utilizar isoladamente (CAO; JUNG; LEE, 2017; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). Ainda que instrumentos de autonegação podem contribuir na identificação de pessoas com AH/SD, são necessários mais estudos para validação do seu uso (BASSO *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar e quantificar universitários autonegados com AH/SD de uma universidade pública de diferentes faculdades e cursos, descrever áreas de mais destaque e investigar se há associação entre essas áreas. Os resultados demonstraram que de 1042 participantes, 90 se autonegaram com indicadores de AH/SD; a área de destaque em comum para os participantes das três faculdades foi línguas estrangeiras e houve muitas associações significativas entre as áreas citadas (26 opções, além das que eles acrescentaram).

Considera-se alguns pontos fortes da pesquisa: abranger todas as faculdades do Campus (três) e todos os cursos da Universidade (vinte), contemplando diferentes turnos (diurno, vespertino, noturno e integral) e diferentes anos (1º, 2º e 3º ano), além do número de participantes. A pesquisa nacional que teve o maior número de participantes, segundo Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) sobre identificação de universitários com AH/SD foi 749 realizada em 2016 (OLIVEIRA, 2016).

Entre as limitações identificadas pelo estudo, uma foi não ter perguntando aos participantes se eles declararam na matrícula possuir AH/SD. Essa informação poderia contribuir na análise do questionário utilizado, se o critério de autonegação selecionaria os que se autodeclararam na matrícula ter AH/SD. Destaca-se que até o presente momento, há poucos instrumentos de autonegação. O Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI), utilizado na pesquisa de Basso *et al.* (2020), embora tenha apresentado 62% de precisão, necessita de outros estudos de evidência. O instrumento utilizado na presente pesquisa, o QIIAHS-adulto ainda não apresenta evidências de validade e os critérios de correção não são precisos, mas foi o único

encontrado no Brasil no momento da coleta da pesquisa. Além disso, é indicado para avaliação qualitativa, porém com o número de participantes foi inviável fazer avaliação individual qualitativa de cada questionário.

Sendo assim, sugere-se no processo de avaliação usar mais instrumentos além do de autonegação, para confirmar as AH/SD, como nomeação por pares, por professores e testes psicológicos de inteligência, criatividade e saúde emocional. Sugere-se, também, a realização de estudos de validação de instrumentos de identificação de AH/SD no ensino superior e/ou para o público adulto.

ESTUDO 2

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UNIVERSITÁRIOS AUTONOMEADOS COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA: EM BUSCA DE
INDICADORES**

INTRODUÇÃO

Renzulli (1998) aponta que além do Modelo dos Três Anéis (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), outros fatores devem ser considerados na identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), pois podem explicar porque algumas pessoas apresentam comportamentos de superdotação em certos momentos e/ou determinadas circunstâncias. O autor destaca alguns fatores ambientais e familiares e, entre eles estão as características dos pais ou da família, como o nível socioeconômico, a escolaridade deles, as características de personalidade de um dos pais e um ambiente estimulador presente desde a infância. Ele também destaca que o ambiente educacional formal em que a criança foi exposta é determinante para a manifestação e o desenvolvimento da AH/SD. Em 2002, o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), decidiu usar o termo Altas Habilidades/Superdotação para nomear o conjunto de comportamentos de pessoas superdotadas, o qual não aponta apenas a inteligência linguística, lógico-matemática e espacial, mas envolve outras áreas do saber e do fazer humano (PÉREZ, 2008).

Segundo Ourofino e Guimarães (2007), as principais características das pessoas com AH/SD são: curiosidade, ritmo de aprendizagem rápida, vocabulário avançado, originalidade e fluência de ideias, grande concentração, boa memória, imaginação aguçada, pensamento lógico, grande bagagem de informações sobre temas de seu interesse, interesse diversos, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, linguagem precoce, interesse por atividades de resolução de problemas e preferência por trabalhos independentes. Conhecer as principais características é primordial para essas pessoas serem identificadas e, a partir de então, serem oferecidas metodologias e técnicas específicas para a ampliação e aperfeiçoamento de suas habilidades e conhecimentos (SOUZA *et al.*, 2020).

Dentre os recursos utilizados para atender a demanda escolar desses alunos encontra-se a aceleração, o enriquecimento curricular e a oferta de serviço especializado em programas especiais que acontecem fora do horário normal de aula. Essas práticas são estratégias reconhecidas para satisfazer as necessidades de aprendizagem de alunos com AH/SD (ALMUKHAMBETOVA; HERNÁNDEZ-TORRANO, 2020; KAUFMANN; MATTHEWS, 2012; PARK; LUBINSKI; BENBOW, 2013; RINN; BISHOP, 2015). Entretanto, a oferta desses serviços para este público é bastante restrita no Brasil. São poucos os tipos de serviços ofertados, a quantidade de profissionais qualificados para

realização desse trabalho e a divulgação da área ainda é tímida e não atinge a comunidade educacional como um todo, de forma a conscientizá-la sobre a necessidade e urgência de se pensar sobre esse público (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016). As políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva são transversais e deveriam contemplar todos os níveis de ensino, mas acabam se restringindo para a população com AH/SD à educação básica. Atualmente, os serviços de atendimento mais comumente oferecidos são as Salas de Recursos Multifuncionais e os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), contudo, esses serviços não estão previstos para o atendimento ao aluno do ensino superior (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016).

Rinn e Bishop (2015) descreveram a importância de programas de verão para alunos com superdotação (enriquecimento), oferecidos em escolas americanas, caracterizados pela profunda imersão em uma disciplina ou um domínio de talento e interação com pares do mesmo nível intelectual ou de interesses durante a infância e adolescência. Os resultados têm se mostrado essenciais para a proeminência do adulto e desenvolvimento de talentos. Dessa forma, segundo os autores, investigar as experiências da infância de adultos com AH/SD contribui para o levantamento de características, experiências e necessidades. Além disso, a aceleração e o enriquecimento, durante a infância e adolescência, podem contribuir para a produtividade e realização durante a vida adulta.

Arantes-Brero (2020) entrevistou cinco adultos identificados com AH/SD, sendo uma mulher e quatro homens, com idades entre 23 e 67 anos, com o objetivo de investigar a descoberta, a nomeação, o estereótipo, a vida escolar, a relação com o conhecimento formal, a família, a percepção de si em relação ao mundo, as relações interpessoais e a criatividade. Os entrevistados apresentaram sinais de que possuíam AH/SD na infância e foram identificados por testes de QI (Quociente Intelectual). Todos descreveram ter tido facilidade nas atividades escolares, dois participantes aprenderam a ler com quatro anos, dois tiveram opção de acelerar nos anos iniciais de escolaridade, três participaram de enriquecimento curricular e os cinco demonstraram ser criativos, podendo expressá-la em suas profissões ou atividades de interesse (escritor, compor/tocar/cantar em banda, grupo religioso, professor).

Pérez (2008) propôs a afinidade entre a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (2001), e dos Três Anéis, de Renzulli (1998), para situar o quadro das AH/SD. Gardner definiu o quadro da inteligência a partir de oito inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e

interpessoal). Renzulli conceitua a superdotação a partir da intersecção de três comportamentos (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) em qualquer tipo de inteligência. Segundo Pérez (2008) ambas as teorias não defendem uma ideia de superdotação apenas com base em habilidades cognitivas, mas buscam outros componentes, como fatores ambientais, sociais e afetivos.

Pérez (2008) investigou 10 adultos, sendo cinco identificados e cinco que apresentavam indicadores de AH/SD, não identificados formalmente. Os resultados mostraram que a “construção sadia da identidade” como pessoa com AH/SD está diretamente vinculada à representação que seus familiares, professores e que a sociedade tem sobre o fenômeno das AH/SD e sobre essas pessoas e, fundamentalmente, à representação que a própria pessoa tem sobre as AH/SD. Para a autora, essa construção será mais sadia quanto maior for à aceitação e a valorização das AH/SD e dessas pessoas no contexto pessoal, familiar, social e escolar, influenciada por fatores de personalidade, tipo de informação/formação sobre as AH/SD e pessoas com AH/SD, envolvendo os mitos e crenças. O estudo apontou, ainda, que dentre as características próprias das pessoas com AH/SD que permanecem na vida adulta, uma delas é o assincronismo interpessoal, ou seja, discrepância que essas pessoas têm em relação a seus pares e que pode trazer situações desconfortáveis nos relacionamentos interpessoais. Os resultados indicaram que a mulher com AH/SD constrói sua identidade de forma diferente que o homem, pela não aceitação ou até a desvalorização dos indicadores de AH/SD, a baixa autoestima e a falta de autoconfiança. Constatou-se, um elevado número de parentes próximos com AH/SD, o que referenda as pesquisas que lhe atribuem também uma origem genética. Dos 10 participantes, nove deles tinham familiares diretos (pai, mãe, filhos) e indiretos (tios, sobrinhos) identificados com AH/SD ou que apresentavam indicadores de AH/SD e, também, foi comum a precocidade e gosto pela leitura em todos os participantes.

Ainda em relação ao gênero, Petersen (2013) em sua meta-análise com objetivo de verificar diferenças de gênero na identificação de jovens superdotados e na participação em programas de superdotados, analisou 130 estudos publicados entre 1975 e 2011. Os resultados indicaram que meninos e meninas têm a mesma probabilidade de serem identificados como superdotados. Na revisão de Pederro *et al.* (2017) sobre publicações a respeito das AH/SD, foram encontrados três artigos com a temática de gênero, os quais indicaram a necessidade de se pensar em estratégias específicas para a identificação e o atendimento de mulheres, pois historicamente, as mulheres não tiveram

as mesmas oportunidades que os homens para desenvolver e demonstrar o seu talento devido às barreiras culturais, sociais e econômicas. Além disso, o preconceito faz com que as mulheres sejam sub-representadas em programas de atendimento ao aluno com AH/SD, devendo os professores estarem preparados para identificar e indicá-las.

Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) fizeram uma revisão de dissertações e teses brasileiras sobre AH/SD no ensino superior. A busca resultou em sete pesquisas realizadas entre 2011 a 2017, sendo que quatro foram sobre identificação. Utilizaram-se instrumentos diferentes para a identificação, uma pesquisa utilizou dois testes psicológicos (OLIVEIRA, 2016) e duas utilizaram o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos – QIIAHSD-adulto (COSTA, 2016; PERANZONI, 2013). Além do QIIAHSD-adulto, Peranzoni (2013) utilizou uma ficha de informações para delinear o perfil social, e um questionário com perguntas abertas sobre a vida acadêmica e suas percepções sobre a temática. Costa (2016) usou uma ficha de informações adicionais com intuito de obter informações pessoais, familiares, laborais e sobre as atividades de lazer, e uma entrevista semiestruturada.

Peranzoni (2013) identificou indicadores de AH/SD em acadêmicos do curso de Educação Física de uma Universidade por meio de aplicação e análise de questionários, sendo um o QIIAHSD-adulto, ficha de informações e histórico escolar atual. A idade dos 14 participantes variou entre 21 a 32 anos, sendo 10 do sexo masculino e quatro do feminino. As profissões dos participantes, além de estudantes, eram: metalúrgico, militar, fisioterapeuta e árbitro. A autora elaborou um questionário baseado na tese de Pérez (2008). Sobre o histórico do vestibular, os 14 obtiveram média geral acima de 7,0 e continuaram com as notas elevadas na graduação, cinco obtiveram média acima de 8,0 e dois acima de 9,0 no 7º semestre do curso – momento da pesquisa. Na questão se o participante se identifica como uma pessoa com AH/SD, 13 responderam que não e um que sim. O que respondeu sim relatou ter facilidade no futsal e voleibol. Sobre potencial acadêmico, 13 responderam que apresentavam desempenho superior. Algumas das respostas se relacionaram ao fato de ter facilidade, ser comprometido, estar na segunda graduação e ter interesse em pesquisa, por estar cursando uma graduação e por ser considerado um dos alunos que tirava as melhores notas na turma no ensino médio. A respeito de ter potencial criativo-produtivo, 10 relataram ter, por ser persistente, ser disposto a buscar novos conhecimentos, criar desde a infância – bonecos, brinquedos e ter boas ideias para solucionar problemas. No QIIAHSD-adulto todos descreveram ter comprometimento com a tarefa, 10 apresentavam criatividade, 10 liderança e sete

habilidade acima da média. Desse modo, dos 14 participantes, sete (quatro mulheres e três homens) apresentaram indicadores de AH/SD segundo o QIIAHSD-adulto, os indicadores foram baseados na teoria do Renzulli: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

Costa (2016) identificou indicadores de AH/SD por meio do QIIAHSD-adulto em oito acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria, localizada no Rio Grande do Sul. Os participantes foram três homens e cinco mulheres, com idade entre 63 a 74 anos e com as seguintes profissões: costureira, professora, funcionário público, telefonista, guia de turismo, representante comercial, bancário e militar, dois ainda atuavam nas profissões. As mulheres da pesquisa relataram sobre frustrações experimentadas durante a época escolar, pois a educação não era prioridade na infância, mas sim a realização das tarefas domésticas. A respeito do início da leitura, sete começaram a ler com sete anos, um com quatro e um com seis anos. Os indicadores comuns encontrados foram a curiosidade, a criatividade, a liderança, a persistência, o senso de humor elevado, a autonomia e a preferência por desafios.

Alshehri (2020) buscou examinar por meio de uma revisão de literatura, a relação da educação que os adultos superdotados receberam na infância com o sucesso e a satisfação na carreira escolhida e bem-estar em geral. Analisou-se 14 artigos publicados entre os anos de 2006 a 2017. Os achados encontrados demonstraram benefícios das primeiras experiências educacionais, como aceleração, cursos avançados e enriquecimento, apontando que as experiências acadêmicas e interpessoais foram positivas e que o uso de aceleração com base em notas com adolescentes matematicamente precoces pode ter efeitos duradouros na produtividade daqueles que buscam carreiras nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Na revisão encontrou-se que ao comparar adultos com e sem superdotação, os superdotados eram significativamente mais satisfeitos com seus empregos. Em relação a plano de carreira, os superdotados se descreveram felizes, especialmente quando estão em posições de liderança permitindo uma autonomia considerável.

Rinn e Bishop (2015) fizeram uma revisão sistemática da literatura em bancos de dados on-line para identificar artigos relacionados à superdotação no adulto. Os autores encontraram 60 artigos entre os anos de 1957 a 2015. Eles apontaram que a maioria das pesquisas discutia mais as experiências da infância desses adultos com AH/SD do que a vida atual, ou seja, suas características, suas carreiras, suas famílias, interação entre carreira e família, suas metas de vida, satisfação e bem-estar. Para compreender melhor

as características e necessidades, os autores recomendaram que pesquisas sejam conduzidas igualmente sobre a vida atual, e não só histórico infantil.

Brown, Peterson e Rawlinson (2020) descreveram o que 76 especialistas de 14 países diferentes que estudam e/ou trabalham com adultos superdotados pensam sobre o estado da pesquisa na área e o que é necessário para o campo avançar. Os dados levantados pelos participantes foram que há necessidade de compreender a situação atual que o adulto superdotado vive, suas relações no trabalho e grupos que participa, pois não adianta olhar só para o desempenho do superdotado sem considerar o meio em que está. Além disso, frisaram a necessidade de desenvolver pesquisas na adultez com intuito de saber como as experiências durante a infância e adolescência impactam a vida atualmente e identificar necessidades específicas na vida adulta. Habilidades e interesses podem mudar com o tempo, então importa olhar para as características, domínios e desafios por períodos específicos de idade. Segundo os autores, uma das dificuldades encontradas em relação as pesquisas é que há preconceito com as qualitativas, sendo mais difícil de conseguir financiamento e que estudos de casos geralmente são descartados.

Entre as possibilidades de análise de dados qualitativos, pesquisadores tem utilizado *softwares*, duas modalidades são o ALCESTE (*Analyse Lexicale para Context d'un Ensemble de Segments de Texte*) e o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (SOUZA et al., 2018). Ambos os *softwares* são considerados ferramentas de processamento dos dados, que auxiliam na organização e separação de informações, aumento na eficiência do processo e a facilidade na localização dos segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado à mão (CRESWELL; CLARK, 2013)

Utilizando o Iramuteq, Cunha e Rondini (2020) descreveram queixas escolares que estudantes com AH/SD apresentam, segundo o relato de suas mães. Todavia, não foram encontrados artigos que analisaram aspectos da superdotação segundo autorrelato.

Utilizando outras metodologias, poucas pesquisas com universitários com AH/SD foram encontradas e, a maioria delas tem número reduzido de participantes. Também não foram encontrados estudos que comparassem grupos com e sem superdotação analisando as características presentes na trajetória escolar desde a infância, adolescência e, atualmente, durante a graduação na universidade, suas áreas de interesses, as atividades desenvolvidas entre outros aspectos. Desse modo, essa pesquisa teve o intuito de considerar esses tópicos.

OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo descrever e comparar a trajetória acadêmica no Ensino Fundamental, Médio, Cursinho Pré Vestibular e Ensino Superior e as áreas de mais destaque de universitários com e sem autonegação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação acadêmica.

MÉTODO

Esta é uma pesquisa de caso controle, definida por identificação de pessoas com o desfecho de interesse e um grupo sem o desfecho. A relação de uma característica (intervenção, exposição ou fator de risco) com o desfecho de interesse é examinada comparando-se a frequência ou nível da característica em casos e controles (AMATUZZI; BARRETO; LITVOC; LEME, 2006). Para esse estudo, o desfecho considerado foi universitários autonegados com indicadores de AH/SD e o grupo sem desfecho universitários que não se autonegaram. As características analisadas foram aquelas que ocorrem no meio escolar: aceleração, enriquecimento curricular, participação em olimpíadas etc.

Participantes

Participaram 179 universitários de graduação do 1º ao 3º ano de 19 cursos de três Faculdades de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) os cursos eram: Arquitetura e Urbanismo, Jornalismo, Radialismo, Artes Visuais, Design e Relações Públicas; Os cursos da Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB) foram: Engenharia Civil, Elétrica, de Produção e Mecânica; e na Faculdade de Ciências (FC), os cursos: Psicologia, Biologia, Educação Física, Pedagogia, Química, Matemática, Física, Ciência da Computação e Sistema de Informação. Os participantes responderam ao Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHS-Adulto).

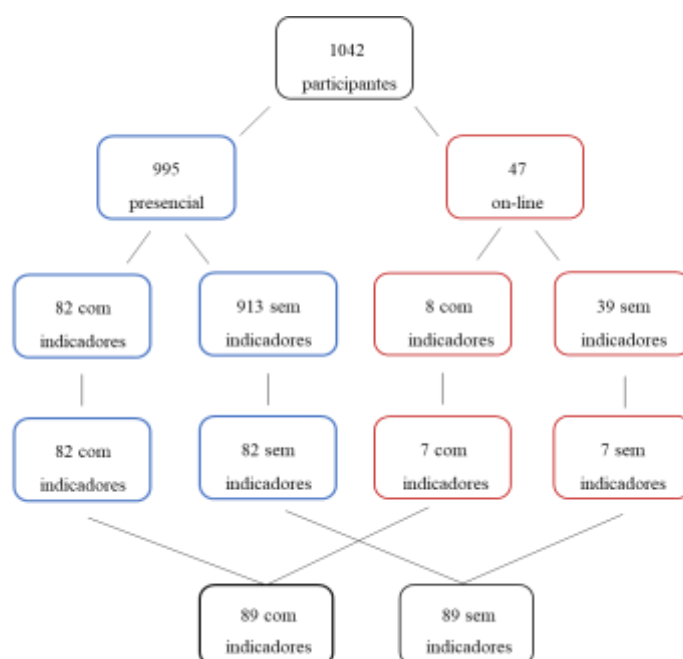
Dos participantes, 89 compuseram o Grupo 1 (G1), que apresentaram indicadores de AH/SD acadêmica no QIIAHS-Adulto, por autonegação. Os 89 participantes do

Grupo 2 (G2), que não apresentaram, por autonegação, indicadores de AH/SD, foram pareados à amostra de universitários com indicadores de AH/SD considerando sexo, idade, curso e ano escolar.

Percurso amostral

Os participantes integraram um banco de dados de universitários que responderam o QIIAHSD-adulto, em uma pesquisa com amostra total de 1042 participante. A pesquisa foi realizada com universitários do 1º, 2º e 3º ano de todos os cursos de uma universidade estadual paulista. 995 responderam ao questionário presencialmente em sala de aula e 47 responderam de forma on-line. Dos participantes 90 se autonegaram com indicadores de AH/SD. Para compor o grupo controle foram sorteados 90 entre os que não se autonegaram. Entretanto, um participante da modalidade on-line não teve par (do mesmo curso) para parear, desse modo, esse participante foi excluído e os grupos foram compostos por 89 participantes. A Figura 1 ilustra o percurso amostral.

Figura 1 - Percurso amostral do estudo



Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 01 descreve os participantes do G1 e G2 em termos de sexo, idade e ano acadêmico. Nota-se que no G1 a idade variou entre 17 a 34 anos (Média = 20; DP = 3,2), e do G2 a idade variou entre 17 a 32 anos (Média = 20; DP = 2,44), em ambos grupos tiveram mais participantes do sexo masculino (52,80% G1 e 55,05% G2, respectivamente), um participante do G1 da FEB não declarou o sexo e a maioria cursava o 1º ano (67,41% G1 e 66,29% G2).

Tabela 01 – Características sociodemográficas (sexo, idade e ano) de G1 e G2 por faculdade.

	Faculdade	N	Sexo			Idade					Ano		
			Fem.	Mas.	ND	Mín	Máx.	Méd.	Med.	DP	1º	2º	3º
G1	FC	45	23	22	-	17	34	22	21	3.80	25	17	3
	FAAC	33	17	16	-	17	24	19	19	1.58	24	9	0
	FEB	11	1	9	1	18	25	19	18	2.17	11	0	0
		89	41	47	1	17	34	20	20	3.20	60	26	3
G2	FC	45	22	23	-	17	32	21	20	2.90	24	18	3
	FAAC	33	17	16	-	17	22	19	19	1.31	24	9	0
	FEB	11	1	10	-	18	23	19	18	1.56	11	0	0
		89	40	49	-	17	32	20	20	2.44	59	27	3

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: G1= Grupo com indicadores; G2= Grupo sem indicadores; Mas. = masculino; Fem. = feminino; ND = não declarado; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP = desvio padrão. FC = Faculdade de Ciências; FAAC = Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação; FEB = Faculdade de Engenharia de Bauru.

Instrumentos

• Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS)

Instrumento elaborado pela autora para o presente estudo com o objetivo de coletar informações relacionadas à idade, sexo, curso, ano/semestre que o participante frequentava, ano de entrada no curso, histórico escolar. De cada nível escolar foram coletadas as informações: 1. Ensino Fundamental e Médio: estudou em escola pública ou particular, com ou sem bolsa, participação em atividade complementar ou de enriquecimento, premiação, destaque ou menção honrosa, participação e premiação em olimpíadas e aceleração; 2. cursinho: se fez ou não e se prestou ou não outros vestibulares; 3. atualmente na universidade: ingresso por cotas; reprovação, participação em projetos,

bolsa, monitoria de disciplina e se já é graduado ou se cursa a primeira graduação e pós-graduação. Além disso, foram questionados com relação ao tempo em horas que se dedica a atividades de interesse e se considera ou não que possui habilidades acima da média e criatividade, e contatos pessoais (celular e e-mail).

- **Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos - QIIAHSD – adulto**

O QIIAHSD foi elaborado por Pérez (2008) e adaptado por Pérez e Freitas (2016). O instrumento contém perguntas abertas e fechadas. Nesta pesquisa utilizou-se três das perguntas do instrumento, mais próximas do objetivo deste trabalho: sobre a idade que começou a ler e a quantidade de tempo que lê e as 27 opções de diferentes áreas para assinalar as quatro que era ou é um(a) dos(as) melhores da sua turma. As áreas são: memória, dança, história, química, física, pintura, biologia, esportes, astronomia, liderança, música, criatividade, cinema, observação, matemática, abstração, comunicação, português, planejamento, fotografia, geografia, línguas estrangeiras, escultura, política, mitologia, arqueologia e outra opção (descrever).

Local

A coleta foi realizada nas salas de aula da universidade após autorização de um professor responsável e on-line via e-mail institucional.

Procedimento para coleta dos dados

O procedimento de coleta dos dados foi descrito no Estudo 1.

Procedimento para análise de dados

Os dados da questão referente as quatro áreas de destaque assinaladas pelos participantes foram processados no *software* IRAMUTEQ e analisados pela nuvem de palavras. Essa análise mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes,

as maiores são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência. É uma análise lexical simples, porém possibilita rápida identificação das palavras-chaves de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores, as palavras citadas com frequência inferior a três não aparecem na nuvem (SALVIATI, 2017).

Para análise estatística dos demais dados utilizou-se o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 22.0). Buscou avaliar a normalidade da amostra, para isso utilizou-se o Teste de Shapiro-Wilk, a amostra apresentou distribuição anormal ($p=0,000$) para todas as variáveis analisadas. Foram verificadas as associações entre as variáveis sociodemográficas e de trajetória escolar considerando os grupos com e sem indicadores de AH/SD. Para tanto, utilizou-se o teste de estatística inferencial, não paramétrico, Qui-quadrado para comparar os dois grupos e verificar associações entre as frequências das mesmas variáveis. Além disso, foram utilizados testes de estatística descritiva, como cálculos de frequência, média, mediana e porcentagem. Adotou-se o critério de significância e hipótese nula rejeitada menor ou igual a 5% ($p \leq 0,05$) (DANCEY; REIDY, 2006).

RESULTADOS

A Tabela 02 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes. Havia mais participantes nos dois grupos do sexo masculino (G1: 52,8% e G2: 55,1%), solteiros (G1: 64,0% e G2: 77,5%) e sem filhos (G1: 96,62% e G2: 100%). Com relação a moradia, 33,7% de G1 moravam em república e 36% do G2 sozinhos.

Avaliou se havia diferença significativa do sexo, estado civil, possuir ou não filhos e com quem mora, dos grupos G1 e G2 por meio do teste Qui-quadrado. Os resultados obtidos não indicaram diferenças estatísticas entre os dois grupos nas variáveis avaliadas.

Tabela 02 – Dados sociodemográficos dos participantes do G1 e G2.

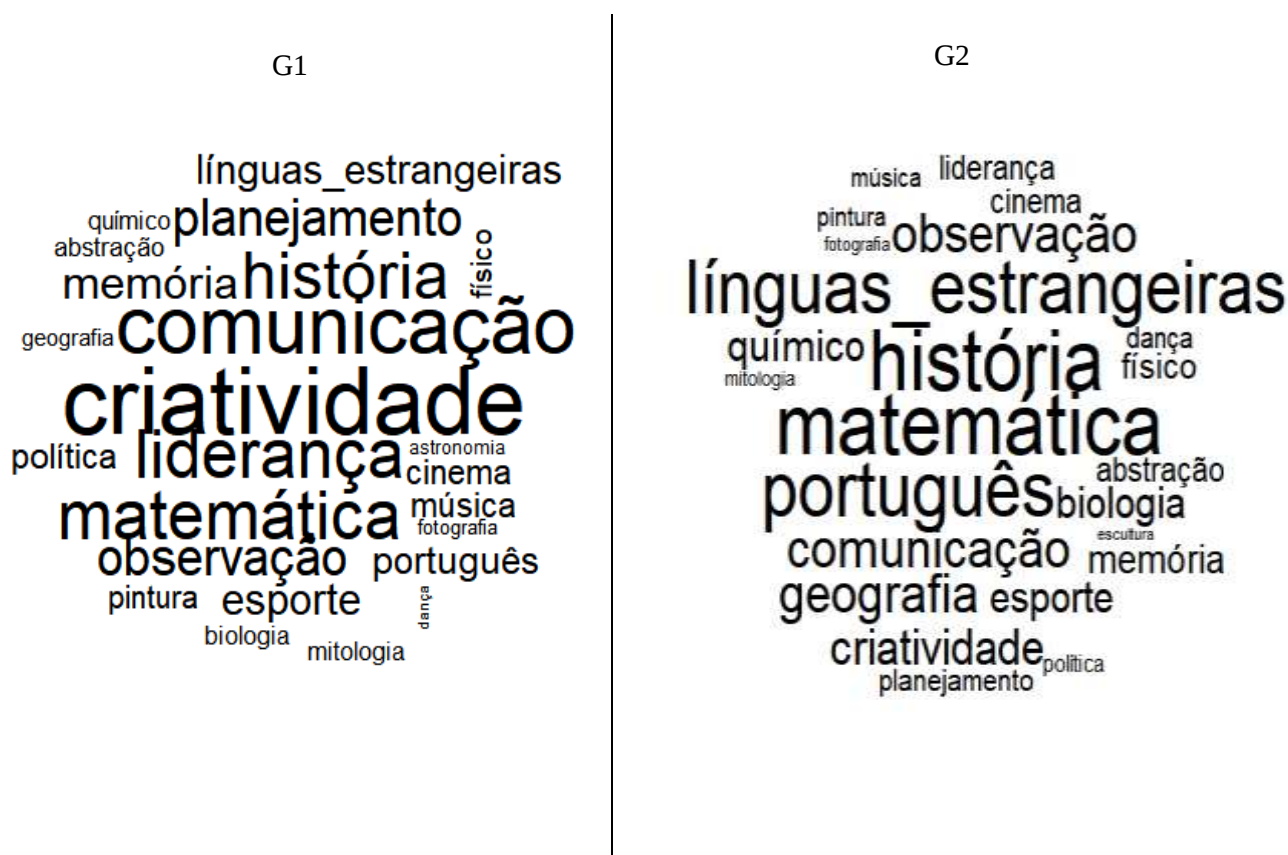
		G1		G2		p
		n	%	n	%	
Sexo	Feminino	41	46,1	40	44,9	0.826
	Masculino	47	52,8	49	55,1	
	Não declarado	1	1,1	0	-	
Estado civil	Solteiro	57	64,0	69	77,5	0.239
	Namora	29	32,6	19	21,3	
	Casado	1	1,1	1	1,1	
	Divorciado	1	1,1	0	-	
Filhos	Possui	2	2,2	0	-	0.153
	Não possui	86	96,6	89	100	
Mora	Família	23	25,8	19	21,3	0.357
	Sozinho	23	25,8	32	36,0	
	República	30	33,7	26	29,2	
	Moradia da universidade	3	3,4	1	1,1	

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: G1: Grupo com indicadores. G2: Grupo sem indicadores. Teste Qui-quadrado.

A Figura 2 contém as respostas mais frequentes para a pergunta “Em quais áreas você era ou é um(a) dos(as) melhores da sua turma?” do QIIAHSD-adulto. Das 27 opções, as áreas mais frequentes do G1 foram: criatividade n = 38, comunicação n = 32, matemática n = 26, liderança n = 26, história n = 25, planejamento n = 19 e observação n = 19. Do G2 as mais citadas foram: matemática n = 32, história n = 31, português n = 28, línguas estrangeiras n = 27, observação n = 19, geografia n = 19 e comunicação n = 19.

Figura 2 - Áreas em que os universitários se consideram como melhores da sua turma dos grupos G1 e G2.



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados relativos à trajetória acadêmica serão apresentados por período escolar: Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Cursinho e Ensino Superior (ES) que foram investigadas pelo QIS (Questionário de Informações Sociodemográficas). A Tabela 03 descreve a trajetória acadêmica dos participantes dos grupos G1 e G2 no EF e EM.

No G1, durante o EF, 43,8% estudaram em escola privada, sendo 26 (29,2%) com bolsa por mérito; 33 (37,1%) participaram de Olimpíadas, desses três (3,4%) ganharam premiação. Do G2, 46% estudaram em escola pública e 46% em escola privada, 17 (19,1%) obtiveram bolsa de estudos e cinco (5,6%) obtiveram premiação em Olimpíadas. Em relação as premiações escolares e/ou menção honrosa, 37,1% do G1 e 25,8% do G2 foram premiados e em ambos os grupos teve participação em enriquecimento, G1: 32,6% e G2: 31,5%.

No EM mais participantes do G1 estudaram em escola pública (48,3%) e do G2 em escola privada (47,1%). Em relação as outras variáveis avaliadas, como bolsa por mérito, reprovação, participação e premiação em Olimpíadas, outras premiações e/ou menção honrosa e enriquecimento, o G1 apresentou frequências maiores do que o G2.

Dos 179 participantes, 20 (11,17%) tiveram aceleração de estudos em algum momento durante o processo educacional, destes, 13 (14,60%) eram do grupo com indicadores e sete (7,86%) do grupo sem indicadores.

Os tipos de enriquecimento ou atividades complementares citadas pelos participantes foram cursos de idiomas, prática de atividade física/esportiva, dança, luta, teatro, monitoria, iniciação científica, participação em grêmio estudantil, intercâmbio no exterior, viagens pedagógicas, oficinas acadêmicas e culturais, plantão de dúvidas, aulas avançadas, entre outras. A participação em Olimpíadas envolveu desde aquelas realizadas internamente na escola até nacionais. Algumas citadas pelos participantes foram de matemática, robótica, astronomia, física, química, biologia, filosofia, português, redação e história.

Todas essas variáveis descritas no EF e EM foram avaliadas com intuito de verificar se havia associação com o fator de ter ou não indicadores de AH/SD. Como demonstrado na Tabela 03, não houve associação significativa entre os grupos.

Tabela 03 – Dados da trajetória acadêmica dos participantes de G1 e G2 durante o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

Ensino Fundamental (EF)					
	G1		G2		p
	n	%	n	%	
Escola Pública	36	40,4	41	46,0	0.402
Escola Privada	39	43,8	41	46,0	
Ambas escolas	11	12,4	6	6,7	
Bolsa por mérito	26	29,2	17	19,1	0.115
Reprovação	2	2,2	1	1,1	0.560
Participação em Olimpíada	33	37,1	33	37,1	1.000
Prêmio em Olimpíada	3	3,4	5	5,6	0.469
Prêmio/menção honrosa	33	37,1	23	25,8	0.107
Enriquecimento	29	32,6	28	31,5	0.872
Ensino Médio (EM)					
	G1		G2		p
	n	%	n	%	
Escola Pública	43	48,3	40	44,9	0.859
Escola Privada	39	43,8	42	47,1	
Ambas escolas	5	5,6	6	6,7	
Bolsa por mérito	29	32,6	24	27,0	0.412
Reprovação	3	3,4	2	2,2	0.650
Participação em Olimpíada	28	31,5	22	24,7	0.317
Prêmio em Olimpíada	8	9,0	5	5,6	0.378
Prêmio/menção honrosa	24	27,0	22	24,7	0.732
Enriquecimento	34	38,2	32	36,0	0.756
	G1		G2		p
	n	%	n	%	
Acelerado	13	14,6	9	10,1	0.362

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: G1: Grupo com indicadores. G2: Grupo sem indicadores. Teste Qui-quadrado.

A Tabela 04 contém os dados a respeito do cursinho pré-vestibular e do ensino superior. Mais participantes do G2 fizeram cursinho ($n = 59$), entretanto mais participantes do G1 fizeram outros vestibulares ($n = 77$), além do da UNESP e foram aprovados ($n = 55$). Sobre o tempo de cursinho, para ambos grupos a maioria fez durante um ano ($n = 27$). Como pode ser observado na Tabela 04, não houve associação significativa entre essas variáveis e ter ou não indicadores de AH/SD.

Em relação ao ensino superior, mais participantes do G1 ingressaram na faculdade com cotas ($n = 43$), participaram de projetos ($n = 43$), cursavam a primeira graduação ($n = 65$) e já eram graduados e/ou estavam na segunda graduação ($n = 7$). O G2 teve mais bolsista ($n = 5$), reprovação em alguma disciplina ($n = 9$), e monitoria em disciplina ($n = 5$). A única variável que teve associação significativa foi cursar disciplina em pós-graduação, indicando associação com o G1 [$X^2(2) = 4,139$; $p = 0,042$].

Tabela 04 – Dados da trajetória acadêmica dos participantes de G1 e G2 durante o cursinho pré-vestibular e no Ensino Superior (ES).

Cursinho					
	G1		G2		
	n	%	n	%	p
Fez cursinho	49	55,1	59	66,3	0.125
Outros vestibulares	77	86,5	69	77,5	0.118
Aprovação	55	61,8	43	48,3	0.071
Tempo de Cursinho					
	n	%	n	%	p
Menos de um ano	11	12,4	12	13,5	0.585
1 ano	27	30,3	27	30,3	
Entre 1 e 2 anos	11	12,4	19	21,3	
Mais de 2 anos	2	2,2	1	1,1	
Ensino Superior (ES)					
	n	%	n	%	p
Ingresso por cotas	43	48,3	38	42,6	0.452
Participação em projetos	43	48,3	37	41,5	0.366
Bolsa	4	4,5	7	7,9	0.350
Reprovação	7	7,9	9	10,1	0.600
Premiação	1	1,1	1	1,1	1.000
Monitoria	1	1,1	5	5,6	0.097
Cursa a primeira graduação	65	73	63	70,7	0.833
Graduado	7	7,9	5	5,6	0.550
Cursa disciplina em outra graduação	8	9	2	2,2	0.051
Cursa disciplina de pós graduação	4	4,5	0	-	0.042

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: G1: Grupo com indicadores. G2: Grupo sem indicadores. Teste Qui-quadrado.

A Tabela 05 mostra informações sobre a presença de habilidades acima da média e criatividade, e horas dedicadas a atividades de interesse e a leitura, investigadas pelo Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS) e pelo Questionário para

Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-adulto (QIIAHSD-adulto).

Em relação ao autorrelato da presença ou não de habilidades acima da média e criatividade, comparando os dois grupos, ambas características foram mais frequentes no G1 e teve associação significativa, indicando que os participantes do G1 se consideravam acima da média [$X^2 (3,4) = 11,849$; $p = 0,001$] e criativos [$X^2 (3,6) = 13,024$; $p = 0,000$] em relação ao G2.

As áreas de habilidades superiores ou acima da média indicadas foram: tocar instrumentos musicais, desenho, esportes, fotografia, observação, organização, liderança, inteligência emocional, idiomas, raciocínio lógico, resolução de problemas, jogos online, entre outros. Em criatividade foram: música, escrita, criação/invenção, desenho, arte, fotografia, teatro, resolução de problemas, ajudar pessoas, expressão, comunicação, humor, moda, entre outras.

A respeito da quantidade de horas semanais de dedicação a atividades de interesse também houve diferença significativa entre os grupos (Tabela 05). Os dados indicaram que os participantes do G1 dedicavam mais que 20 horas semanais para essas atividades [$X^2 (2,1) = 11,514$; $p = 0,009$] enquanto os participantes do G2 se dedicavam de cinco a 10 horas semanais [$X^2 (2,5) = 11,514$; $p = 0,009$].

Em relação ao início da leitura, nota-se que a idade variou entre dois a oito anos, sendo que mais participantes do G1 começaram a ler com 6 anos (33,7%) e do G2 com 5 anos (30,3%). Essa variável não apresentou associação significativa. Sobre a prática de leitura por interesse, 71,9% do G1 relataram fazer, enquanto 51,7% do G2 o fazem. Houve diferença significativa com associação das pessoas com indicadores com interesse por leitura [$X^2 (2) = 7,710$; $p = 0,005$].

Buscou-se avaliar diferenças a partir da quantidade máxima de horas de leitura semanal entre os grupos, se haveria diferença entre G1 e G2. Houve diferença significativa, os dados indicam que os participantes do G1 dedicavam cerca de 10 horas semanais de leitura [$X^2 (2,6) = 43,706$; $p = 0,003$], enquanto os do G2 dedicavam três horas [$X^2 (2,2) = 43,706$; $p = 0,003$] ou cinco horas semanais de leitura [$X^2 (2,8) = 43,706$; $p = 0,003$] (Tabela 05).

Tabela 05 – Dados sobre criatividade, habilidades acima da média, dedicação em horas e leitura dos participantes de G1 e G2.

QIS		G1		G2		p
		n	%	n	%	
Criatividade		60	67,4	36	40,4	0,000
Habilidades acima da média		37	41,6	16	17,9	0,001
Horas semanais dedicadas a interesses	Menos de 5	9	10,1	15	16,9	0,009
	De 5 a 10	17	19,1	30	33,7	
	De 10 a 20	37	41,6	26	29,2	
	Mais de 20	23	25,8	11	12,4	
QIIAHSd-adulto		G1		G2		p
		n	%	n	%	
Idade que começou a ler	2	0	-	1	1,1	1,000
	3	5	5,6	3	3,4	
	4	19	21,3	9	10,1	
	5	23	25,8	27	30,3	
	6	30	33,7	25	28,1	
	7	7	7,9	7	7,9	
	8	1	1,1	3	3,4	
Lê por interesse		64	71,9	46	51,7	0,005
Horas semanais dedicadas a leituras por interesses	1	1	1,1	4	4,5	0,003
	2	10	11,2	14	15,7	
	3	0	-	8	9,0	
	4	0	-	6	6,7	
	5	0	-	12	13,5	
	6	0	-	4	4,5	
	7	0	-	2	2,2	
	8	0	-	1	1,1	
	10	10	11,2	5	5,6	
	12	2	2,2	1	1,1	
	13	2	2,2	0	-	
	14	2	2,2	1	1,1	
	15	2	2,2	2	2,2	
	18	1	1,1	1	1,1	
	20	1	1,1	0	-	
	25	2	2,2	0	-	
	28	0	-	1	1,1	
	30	1	1,1	0	-	
	40	1	1,1	0	-	
	56	1	1,1	0	-	
	60	1	1,1	1	1,1	
	84	0	-	1	1,1	

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: G1: Grupo com indicadores. G2: Grupo sem indicadores. QIS: Questionário de Informações Sociodemográficas. QIIAHSd: Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-adulto. Teste Qui-quadrado.

DISCUSSÃO

Esse estudo descreveu e comparou a trajetória acadêmica e áreas de mais destaque de universitários automeados com indicadores de AH/SD (G1) e de universitários sem automeação (G2). Os resultados apontaram diferenças entre os grupos em algumas das variáveis investigadas.

Na presente pesquisa o número de homens (52,8%) foi superior ao de mulheres (46,1%), entretanto, não houve diferença significativa de associação entre sexo e indicadores de AH/SD, corroborando os dados de Petersen (2013), que verificou a existência de um baixo enviesamento na identificação de pessoas com AH/SD em função do gênero, sendo que mulheres e homens eram igualmente identificados. Kerr, Vuyk e Rea (2012) apontaram que alunos e alunas com AH/SD apresentam mais semelhanças entre si em inteligência, criatividade e ajustamento psicológico do que seus colegas sem superdotação do mesmo sexo. Massuda e Orlando (2019) sugerem que há necessidade de discussão da perspectiva de gênero nos processos de identificação da superdotação com práticas que visem a equidade e proporcionem o reconhecimento do potencial humano independente de gênero.

A questão de gênero e AH/SD tem sido discutida recentemente, mas ainda com pouco frequência (ANTUNES, 2019; MASSUDA; ORLANDO, 2019; PEDERRO *et al.*, 2017). Obega, Pedro e Chacon (2017) apontaram que embora a literatura indique que a superdotação se manifeste em pessoas de gênero masculino e feminino, pesquisas tem demonstrado diferenças de percepções e produções em função do gênero (ANTUNES, 2019; BIANCO *et al.*, 2011; KOHAN-MASS, 2016). Antunes (2019) indica que os estudos que exploram as diferenças em função do gênero revelam uma diferenciação que pode estar mais associada a questões de gênero do que à AH/SD. Tal fato pode ser atribuído à cultura, sendo que feminino e masculino são apontados como categorias opostas e hierarquizadas, visto que durante muito tempo as mulheres estiveram excluídas do universo acadêmico. Pederro *et al.* (2017) apontaram que há um tratamento distinto por parte dos professores em relação ao gênero, encaminhando um número menor de crianças do sexo feminino para identificação e para programas especializados.

Pela nuvem de palavras pode-se observar as áreas em que os participantes se identificaram como melhores da sua turma. Criatividade foi a mais citada pelo grupo com indicadores (G1) e ficou na 8ª posição de frequência pelo grupo sem indicadores (G2). Comunicação foi a segunda citada pelo G1 e ficou em 7ª pelo G2. Liderança apareceu em

terceiro como mais frequente para o G1 e para o G2 ficou em 14ª posição. As três áreas mais citadas em ordem de frequência pelo G2 foram matemática, história e português. Criatividade é uma característica encontrada em pessoas com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016; RENZULLI, 1998) e além de outros aspectos cognitivos, têm sido valorizada e recebido destaque nos processos de identificação, visto que tal construto vem contribuindo, de maneira importante, para o olhar ampliado da AH/SD (NAKANO *et al.*, 2020).

Outra área que recebeu destaque para o grupo com indicadores foi a liderança. Segundo Pérez e Freitas (2016), a liderança pode ser um indicador de AH/SD, sendo mais frequente quando a área de destaque é a interpessoal, manifestada por tendência a organizar grupos, elevada persuasão, capacidade de cooperação, entre outros. Essa característica também foi frequente nos participantes da pesquisa de Costa (2016) e Peranzoni (2014). Além do mais, essa é uma habilidade que vale destaque durante o contexto universitário, pois pode ser desenvolvida em algumas atividades acadêmicas, mas também ao se pensar em plano de carreira após conclusão do curso, pois Alshehri (2020) apontou que adultos superdotados se sentem felizes quando podem exercer liderança em suas profissões.

O presente estudo buscou identificar quais variáveis na trajetória escolar no ensino fundamental e médio poderiam ter associações com indicadores de AH/SD. Esperava-se que a aceleração e participação em enriquecimento sinalizassem diferença entre os grupos, já que são um dos principais métodos utilizados com esse público (ALMUKHAMBETOVA; HERNÁNDEZ-TORRANO, 2020; MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015; RINN; BISHOP, 2015). Ainda que para o grupo com indicadores foi mais frequente, não houve diferença significativa entre os grupos. Na pesquisa de Arantes-Brero (2020) com adultos, dos cinco participantes, três participaram de enriquecimento curricular e dois tiveram opção de acelerar.

Outras variáveis investigadas foram sobre cursinho pré-vestibular e o que faz a mais atualmente na universidade, como participação em projetos, pesquisa, etc. Ainda que não teve diferença significativa entre os grupos, foi observado que mais participantes com indicadores fizeram outros vestibulares e foram aprovados. Nota-se que fazer disciplina em pós-graduação teve diferença significativa e associação com o grupo com indicadores de AH/SD. Do grupo com indicadores, de sete participantes que estavam cursando a segunda graduação, quatro estavam cursando também pós-graduação. A pós graduação pode ser um espaço de enriquecimento, no qual o indivíduo pode se dedicar a

área de interesse. Conforme apontaram Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020), o ambiente do ensino superior oferece múltiplos desafios acadêmicos e oportunidades para satisfazer e verificar as necessidades de eficácia e domínio. Rinn e Bishop (2015) descreveram que em vários estudos incluídos em sua revisão os adultos superdotados eram altamente qualificados. Um exemplo é descrito por Kaufmann e Matthews (2012), em que muitos dos participantes com AH/SD eram doutores e mestres.

Como discutido anteriormente, criatividade e habilidades acima da média são características de pessoas com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016; RENZULLI, 1998). Criatividade foi mais frequente do que habilidades acima da média nos dois grupos, sendo que as duas características tiveram associação significativa com o grupo de indicadores de AH/SD. Na pesquisa de Arantes-Brero (2020), criatividade foi uma característica encontrada em todos os adultos com AH/SD.

Comprometimento com a tarefa é outra característica de AH/SD (RENZULLI, 1998) e se refere a dedicação em temas de interesse. Em relação ao tempo em horas de dedicação a essas atividades, no grupo com indicadores foi mais frequente passar mais de 20 horas semanais dedicadas ao tema de interesse, uma diferença que foi significativa quando comparados ao grupo sem indicadores.

Nesse sentido, foi possível observar que as três características que definem as AH/SD segundo Renzulli (1998), que é a criatividade, habilidade acima da média e o comprometimento com a tarefa, foram significativamente mais frequentes no grupo de automeados com indicadores para AH/SD.

A aprendizagem da leitura é um tema discutido a respeito de AH/SD. Há autores que apontaram que crianças com AH/SD, em sua maioria, adquirem essa habilidade precocemente (ATTONI *et al.*, 2020; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2016). No grupo com indicadores, mais participantes começaram a ler aos seis anos, e no grupo sem indicadores foi com cinco anos. Nessa pesquisa a idade não teve associação com AH/SD, entretanto, ler por interesse e a quantidade de tempo investido em leituras tiveram associação com diferença significativa com AH/SD. Gokaydin, Baglarma e Uzunboyulu (2017) descreveram que, geralmente, essa população apresenta nível avançado de habilidades de decodificação e compreensão na leitura, e que quando o assunto desperta o interesse, aguçam a curiosidade, e os conteúdos são assimilados com grande facilidade. Na pesquisa de Pérez (2008), a leitura foi uma das características presentes entre os participantes, confirmando os achados da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou descrever e comparar a trajetória acadêmica, desde o ensino fundamental até atualmente na universidade e, áreas de mais destaque de universitários automeados com indicadores de AH/SD acadêmica e de universitários sem automeação. Os resultados demonstraram que houve associação com indicadores de AH/SD estar cursando disciplina em pós-graduação, ler por interesse, quantidade de horas semanais dedicadas a atividades de interesse e a leitura por temas de interesse, se considerar criativo e com habilidades acima da média.

Aponta-se alguns pontos fortes da presente pesquisa: abranger todas as faculdades do Campus (três), diferentes cursos (dezenove), e diferentes anos (1º, 2º e 3º ano), além do número de participantes e comparação entre grupos com e sem indicadores de AH/SD. Contemplar a trajetória acadêmica (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinho e Ensino Superior) é importante, recomendado e pouco frequente nas pesquisas (RINN; BISHOP, 2015). Esses autores apontaram que, além das pesquisas com esse público serem, em sua maioria, com um número pequeno de participantes, não há comparação entre grupos. Esse dado também foi encontrado na literatura nacional em que das sete pesquisas sobre AH/SD no ensino superior, nenhuma teve grupo de comparação (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Outra questão importante foi ter investigado sobre atividades atuais no contexto da universidade, pois vários autores recomendaram indagar a respeito da vida e contexto atual que o adulto está vivendo (ALSHEHRI, 2020; BROWN; PETERSON; RAWLINSON, 2020; RINN; BISHOP, 2015). Nesse sentido, ressalta-se que o presente estudo contribuiu para o preenchimento dessas lacunas e para o avanço da área.

Entre as limitações identificadas pelo estudo, uma foi não ter perguntado aos participantes se eles declararam na matrícula da universidade possuir AH/SD. Essa informação poderia contribuir na análise das respostas sobre a trajetória acadêmica durante o ensino fundamental e médio de participantes que já haviam sido identificados na infância ou adolescência. É importante frisar que as comparações entre grupos foram realizadas com participantes que foram automeados com indicadores de AH/SD, por isso os resultados devem ser interpretados com cautela. Para futuras pesquisas, sugere-se fazer comparação com participantes avaliados e confirmados com AH/SD com intuito de fornecer dados mais robustos.

Além disso, sugere-se que novos estudos que investigarem o processo de busca por indicadores de AH/SD em adultos, atentem-se às questões que deram resultados significativos nos dois instrumentos utilizados (QIE e QIIAHSD-adulto) pelo presente estudo, a saber: ler por interesse, quantidade de horas semanais dedicadas a atividades de interesse e a leitura por temas de interesse, cursar disciplina em pós-graduação, se considerar criativo e com habilidades acima da média.

ESTUDO 3

IDENTIFICAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança, artes, psicomotricidade, entre outras” (p. 15), além disso, essas pessoas também apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15). Segundo Almeida e Capellini (2005), ainda seriam características importantes a capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão.

Renzulli (1977) define AH/SD, baseado em sua teoria dos Três Anéis, que são: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A interação entre esses três conjuntos de comportamentos criaria as condições para a superdotação. Segundo o autor, “a superdotação não é vista como um estado absoluto ou fixo de ser (por ex., tem ou não tem). Ao invés disso, ela é vista como um conjunto de comportamentos desenvolvimentais que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas” (RENZULLI, 2018, p. 28).

Tanto para a identificação quanto para o desenvolvimento dos comportamentos superdotados, Renzulli (2014) apresenta duas categorias de superdotação, a “escolar” ou “acadêmica” e a “criativo-produtiva”. A superdotação acadêmica é mais facilmente medida por testes de inteligência e/ou de habilidades cognitivas e, por essa razão, é mais frequentemente citada. Na superdotação criativo-produtiva a ênfase é colocada no “desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências” (RENZULLI, 2014, p. 231), estando presente em todas as atividades humanas. Esse tipo de superdotação implica em agir no que se acredita e conhece, e não só acumular e estocar conhecimento para si, ou seja, a pessoa é levada a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, passando de simples consumidor para produtor de conhecimento. Na presente pesquisa se contemplará a superdotação acadêmica.

Ainda em relação à identificação, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), dentro das orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende a importância da identificação dessa população no processo educacional, afirmando, por meio dessa diretriz, que os órgãos

gestores da Educação, em todos os níveis da federação, devem promover ações, programas e projetos, no intuito de atender as suas necessidades educacionais especiais. Segundo Brandão (2010), existe uma lacuna para a exploração científica direcionada ao estabelecimento de um processo para essa identificação no Brasil, sobretudo em crianças e jovens, a fim de propiciar reconhecimento, orientação e desenvolvimento adequado. Mais raro, ainda, são os processos de identificação relacionados aos adultos e, consequentemente, ações voltadas para esse público.

Rinn e Bishop (2015) fizeram uma revisão sistemática da literatura em bancos de dados online para identificar artigos revisados por pares em Psicologia, Educação e Sociologia relacionados à superdotação no adulto. A busca foi realizada entre junho de 2012 a janeiro de 2015 e não se usou data limite, o que resultou em artigos entre os anos de 1957 a 2015. Foram pesquisados artigos nos seguintes periódicos: *Gifted Child Quarterly* (1957-2015), *Journal for the Education of the Gifted* (1983-2015), *Roeper Review* (1978-2015), *Journal of Secondary Gifted Education* (1996-2006), *High Ability Studies* (1996-2015), *Journal of Advanced Academics* (2006-2015) e *Advanced Development* (1989-2014). Por fim, consultaram as referências de cada artigo encontrado para incluir nos resultados caso algum não tivesse sido captado pela busca. Dos 60 artigos encontrados, 25 deles definiram a superdotação em adultos com base nas pontuações dos testes padronizados aplicados na infância ou na adolescência; 11 usaram pontuações de Quociente de Inteligência (QI) na infância, 10 usaram o grau da classe no ensino médio e três usaram o *status* de vencedor de prêmio acadêmico durante o ensino médio. Apenas seis estudos usaram pontuações de QI aplicados quando adultos e 10 estudos usaram realizações de adultos como indicadores de superdotação. Segundo os autores, esses indicadores de superdotação em adultos sugerem que a maioria dos pesquisadores a está definindo com base na capacidade cognitiva e acadêmica, enquanto criança, em vez de se basear no desempenho durante a idade adulta.

Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) fizeram uma revisão de dissertações e teses brasileiras sobre AH/SD no ensino superior, em todos os anos até janeiro de 2018. A busca resultou em sete pesquisas realizadas entre 2011 a 2017, sendo que quatro foram sobre identificação e apenas uma (OLIVEIRA, 2016) utilizou testes psicológicos.

Oliveira (2016) rastreou a superdotação intelectual em 749 universitários de três instituições públicas federais, a maioria da área das ciências exatas, incluindo os cursos de Química, Física, Estatística, Bacharelado em Ciências Exatas, Matemática e Engenharias. Aplicou-se dois testes psicológicos, o Teste dos Cubos para rastreio e a Escala de

Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS-III) para confirmação. Os resultados indicaram que o Teste dos Cubos é recomendável para o rastreio da superdotação intelectual, no qual 263 foram rastreados, destes 66 responderam ao WAIS-III, sendo que a AH/SD foi confirmada em 34 universitários. A autora alega ser uma alternativa viável, prática e confiável o uso destes dois instrumentos – o rastreio com o Teste de Cubos e a confirmação com a WAIS-III – para ser utilizada por psicólogos na identificação de estudantes com superdotação intelectual na educação superior.

Alves *et al.* (2016) fizeram uma revisão da literatura brasileira sobre a avaliação da inteligência entre os anos de 2005 e 2014 por meio de consulta à base de dados SciELO e PePSIC. Dos 208 artigos obtidos, foram selecionados 72 que abordavam pesquisas empíricas com testes de inteligência. Os resultados apontaram 26 diferentes testes, sendo que a maior parte dos artigos usou as escalas Wechsler e as Matrizes Progressivas de Raven. Os três mais utilizados foram o WISC-III em 19 pesquisas, o Raven em 14 e o WAIS-III em oito. As escalas Wechsler são consideradas padrão ouro para avaliação de inteligência (MACUGLIA *et al.*, 2015), porém têm aplicação e correção trabalhosas, o que dificulta sua utilização em larga escala.

Segundo Renzulli e Gaesser (2015), não há uma maneira perfeita para identificação, entretanto, as estratégias utilizadas devem buscar o equilíbrio entre os instrumentos e os critérios estabelecidos, de modo a ponderar o peso de cada variável nas decisões. Tradicionalmente, a habilidade intelectual desempenha um papel central, mas há necessidade de múltiplos critérios para a melhor compreensão dos perfis de superdotação. Todavia, o QI, que caracteriza a ênfase na conceituação psicométrica, é utilizado como medida de base e ponto de partida para investigação de habilidades intelectuais superiores. Por essa razão, permanece um fator relevante a ser avaliado por fornecer informações essenciais, especialmente quando cruzado com outras variáveis (FERNÁNDEZ *et al.*, 2017; RENZULLI; GAESSER, 2015).

Outras maneiras de identificação consistem em utilizar entrevistas, questionários, nomeação de colegas, nomeação de professores, autonegação e testes psicológicos, como de inteligência, por exemplo (BASSO *et al.*, 2020; HODGES *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2016).

Cao, Jung e Lee (2017) fizeram uma revisão da literatura de estudos publicados entre os anos de 2006 a 2016 a respeito da avaliação de AH/SD. Os autores encontraram 148 estudos e os classificaram em três categorias de avaliação: 1) para fins de identificação ($n = 128$); 2) para documentar o progresso e crescimento da aprendizagem

($n = 8$) e, 3) para avaliar programas de superdotados ($n = 14$). Dentre essas categorias, essa pesquisa se relaciona com a primeira, em que os autores descreveram os tipos de testes utilizados nas avaliações como, por exemplo, de habilidades, que incluem testes de habilidade tradicionais, testes em grupo, testes não-verbal e abreviados. Entre os testes tradicionais encontraram-se as escalas Wechsler, em que os seus diferentes instrumentos abrangem a idade de 2 a 90 anos, e que foram traduzidos e tem apresentado evidência de validade em vários países, incluindo o Brasil (CAO; JUNG; LEE, 2017). Além do mais, Rowe *et al.* (2014) apontaram o WISC como o mais usado em avaliações de identificação de crianças e adolescentes superdotados. Em relação aos testes de grupo, um dos citados pelos autores é o Raven, que também apareceu no item de teste não verbal. Além dos testes, os autores citaram outras formas encontradas de avaliação, tais como: escala de avaliação de professores, de pais, de pares e de autoavaliação (CAO; JUNG; LEE, 2017).

A estratégia de identificação de múltiplos critérios, que combina resultados de diferentes instrumentos de avaliação e/ou diferentes métodos de avaliação, tem sido fortemente defendida na literatura de avaliação de superdotados (ACAR; SEM; CAYIRDAG, 2016; CAO; JUNG; LEE, 2017; GEISER *et al.*, 2016, MCBEE; PETERS; WATERMAN, 2014). Entre os benefícios observados do uso de tal estratégia estão a redução de erros de medição, o ganho de uma compreensão mais completa da superdotação, a inclusão de alunos de diversas origens e o fornecimento de múltiplas oportunidades para os alunos demonstrarem competência (ACAR; SEN; CAYIRDAG, 2016). Segundo Cao, Jung e Lee (2017), o uso de testes de habilidade não verbal é um esforço para uma avaliação mais justa e ampla para reduzir a carga da linguagem dos instrumentos de avaliação. Os autores também assinalaram a importância de usar normas locais, quando possível, em vez de nacionais ou internacionais para a avaliação ficar mais contextualizada ao meio em que a pessoa vive.

Lee *et al.* (2021) apontaram que a identificação de alunos com AH/SD tem sido amplamente estudada no campo da educação de superdotados, no entanto, ainda não há consenso sobre a definição de superdotação, resultando em diferentes métodos de identificação. A definição de superdotação é importante, pois afeta a direção dos programas para superdotados e as decisões sobre quem recebe os serviços e, também, quem os oferta. Os autores ressaltaram a importância de incluir na avaliação testes não verbais, com intuito de eliminar o preconceito resultante do uso da linguagem e de diferenças culturais e socioeconômicas entre os alunos (CARMAN; WALTHER; BARTSCH, 2018). Além disso, testes de criatividade e escalas de avaliação de

professores são usados como alternativa ou, adicionalmente, para identificar os alunos que podem ser perdidos nas pontuações dos testes de desempenho geral ou medidas de inteligência padronizadas (LEE *et al.*, 2021).

Os testes não-verbais são construídos para evitar preconceitos culturais usando objetos concretos ou desenhos lineares e exigem respostas não-verbais, como apontar ou montar peças de um quebra-cabeça (LOHMAN, 2005). Adotando essa perspectiva, segundo Lee *et al.* (2021), alguns administradores escolares preocupados com questões de equidade, optam por medidas não verbais, como o Raven, por exemplo, com o objetivo de diminuir a lacuna de oportunidades resultante das diferenças socioculturais e econômicas (LOHMAN; GAMBRELL, 2012; LOHMAN, 2005).

Basso *et al.* (2020) avaliaram 76 universitários das áreas biológicas (n = 16), humanas (n = 11) e exatas (n = 49), por meio de testes, inventários e escalas. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário de autonegação, o Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI) e, posteriormente, utilizaram o WAIS-III. Os resultados demonstraram que dos 48 participantes que responderam o QIEI, três não apresentaram indicadores pelo instrumento e não apresentaram características de AH/SD avaliado com outros instrumentos; três foram indicados pelo QIEI, mas a identificação não confirmou AH/SD; 15 não foram indicados pelo QIEI, mas apresentaram características de AH/SD e, 27 foram indicados pelo QIEI e apresentaram características de AH/SD. Logo, o QIEI apresentou 62% de correspondência (sensibilidade - probabilidade do teste para captar indivíduos verdadeiramente positivos) para a amostra avaliada. Em relação ao WAIS-III, os estudantes apresentaram média de QI Total (QIT) de 132, cuja classificação é muito superior. Constatou-se que a maior parte da amostra avaliada, 48 participantes (63%), apresentou índice de QI Total igual ou acima de 130. As autoras descreveram que a amostra apresentou um desempenho superior à média, sendo identificado um número expressivo de alunos com características de AH/SD acadêmica.

Quanto às medidas de QI como indicativo de superdotação, ainda não se observa consenso na literatura, o que dificulta a tomada de decisão e o consequente encaminhamento das pessoas com AH/SD para os serviços especializados. Lang *et al.* (2017) apontaram que não existe uma consistência de pontuação de corte para a identificação de superdotação usando testes de inteligência e que isso dificulta avaliar semelhanças e diferenças entre estudos e interpretar pesquisas sobre superdotação. No

seu estudo sobre o tema os autores encontraram pontuações variadas como QI 120, 125, 127 e 130. Mas, destacam que o limite mínimo de 130 é o mais comumente utilizado.

Rinn e Bishop (2015) apontaram que em se tratando de adultos superdotados os estudos são raros. Além disso, alguns apresentam falhas metodológicas, como por exemplo, definições imprecisas e pouco claras de superdotação, amostras pequenas e falta de grupos para comparação. Os autores, ao explicitarem que a fase adulta representa o tempo médio maior da vida, enfatizaram que ela não pode deixar de ser estudada em pessoas com superdotação, alertando que são mais frequentes os estudos com essa população na infância, apontando para essa lacuna na literatura.

Segundo Manzano, Arranz e Sánchez (2010), a identificação de AH/SD deve compreender uma avaliação multimodal, ou seja, deve consistir na aplicação de mais de um instrumento para aferir o mesmo conjunto de habilidades, pois um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em uma determinada situação ou contexto. Hodges *et al.* (2020) fizeram recomendações para que os estudos analisem os efeitos de determinadas intervenções e métodos de identificação, quais sejam, descrever com maior clareza os dados demográficos da amostra e o processo de identificação usado para determinar a superdotação, pois esses dados tem faltado em muitas pesquisas, o que dificulta a interpretação de dados e a análise da adoção de critérios.

Nota-se que pesquisas brasileiras relacionadas a AH/SD em universitários, jovens e/ou adultos é recente e pouco frequente (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020), entretanto, entre as pesquisas realizadas, os temas predominantes são de identificação e caracterização. Em relação aos universitários, Oliveira (2016) rastreou e identificou universitários com AH/SD, Costa (2012) descreveu a caracterização de universitários idosos com AH/SD, Peranzoni (2013) identificou universitários do curso de Educação Física com AH/SD e Costa (2016) identificou universitários idosos. Até o momento encontrou-se apenas uma pesquisa sobre a identificação de universitários com AH/SD em diferentes áreas, como ciências humanas, biológicas e exatas (BASSO *et al.*, 2020).

Dos estudos citados, dois utilizaram instrumento de autonegação (PERANZONI, 2013; COSTA, 2016), um utilizou testes psicológicos (OLIVEIRA, 2016) e um utilizou instrumento de autonegação e teste psicológico para confirmar a AH/SD (BASSO *et al.*, 2020). Tais resultados apontam para a importância de uma

avaliação multimodal, realizada com universitários de diferentes cursos e áreas, partindo da autonegação.

OBJETIVO

Descrever o desempenho intelectual de universitários autonegados com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica a partir de um processo de avaliação multimodal e correlacionar os resultados dos instrumentos utilizados.

MÉTODO

Percurso amostral

Os participantes integraram um banco de dados de universitários de graduação do 1º ao 3º ano que responderam o QIIAHS-Adulto (PÉREZ; FREITAS, 2016), em uma pesquisa realizada pela autora com amostra total de 1042 participantes. A pesquisa foi realizada com universitários de todos os 20 cursos de uma universidade estadual paulista que é composta por três faculdades: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB) e Faculdade de Ciências (FC). A FAAC contempla os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design e Comunicação Social: Jornalismo, Radialismo e Relações Públicas; a FEB compreende os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção e, a FC tem os cursos de Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Matemática, Física, Química, Meteorologia, Pedagogia, Biologia, Psicologia e Educação Física.

Os dados sobre autonegação estão apresentados na Tabela 01, que consta a quantidade total dos universitários dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos das três faculdades com indicadores de AH/SD em três áreas (habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), ou em quatro e/ou cinco áreas (habilidades acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa, características gerais e liderança) no Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação –

adultos (QIIAHSD-adulto). Dos 1042 participantes 90 se autonearam com indicadores de AH/SD, sendo 46 da FC, 33 da FAAC e 11 da FEB.

Tabela 01 – Autoneação dos universitários no QIIAHSD-adulto das três faculdades: FC, FAAC e FEB dos 1º, 2º e 3º anos.

Faculdades	N	Áreas QIIAHSD				Sexo		Idade					Ano		
		3	4	5	Total	Fem.	Mas.	Min.	Máx.	Méd.	Med.	DP	1º	2º	3º
FAAC	352	7	16	10	33	17	16	17	24	19.4	19	1.6	24	9	0
FEB	173	1	5	5	11	1	10	18	25	19.1	18	2.2	11	0	0
FC	517	5	29	12	46	24	22	17	34	21.7	21	3.9	25	18	3
	1042	13	50	27	90	42	48	17	34	20.55	20	3.3	60	27	3

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas.= masculino; Fem.= feminino; Mín.= mínimo; Máx.= máximo; Méd.= média; Med.= mediana; DP = desvio padrão.

Dos 90 participantes que foram convidados para participar desta pesquisa, 56 (62,22%) iniciaram a avaliação, dois desistiram após o início e 53 (58,88%) concluíram. Parte da coleta foi interrompida pela pandemia do Covid-19, impossibilitando a conclusão da avaliação que estava em andamento com uma participante e impediu a avaliação de outros (em torno de oito) que no ano anterior tinham aceitado participar da avaliação que seria realizada no 1º semestre de 2020. Os demais que não participaram foi por diferentes motivos: ter trancado a faculdade; ter transferido/mudado de Campus; não ter disponibilidade de horário (trabalhava e estudava); e não querer e/ou poder devido a demandas da faculdade (provas, trabalhos e projetos).

Participantes

Participaram 53 universitários que cursavam o 1º ou 2º ano de graduação de um dos 18 cursos de três Faculdades de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), cursos: Arquitetura e Urbanismo, Jornalismo, Radialismo, Artes Visuais, e Design; Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB), cursos: Engenharia Civil, Elétrica, de Produção e Mecânica; e Faculdade de Ciências (FC), cursos: Psicologia, Biologia, Educação Física, Pedagogia, Química, Matemática, Física, Ciência da Computação e Sistema de Informação.

Os participantes apresentaram indicadores de AH/SD no QIIAHSD-adulto, por autonegação. A Tabela 02 descreve os participantes em termos de sexo, idade e ano acadêmico. Nota-se que a idade variou entre 17 a 35 anos (Média = 21,36 anos; DP = 3,71), 28 (52,83%) eram do sexo masculino e a maioria (75,47%) cursava o 1º ano de graduação.

Tabela 02 – Participantes autonegados com AH/SD pelo QIIAHSD-adulto, das três faculdades.

Faculdades	N (%)	Sexo		Idade					Ano	
		Fem. (%)	Mas. (%)	Min.	Máx.	Méd.	Med.	DP	1º (%)	2º (%)
FAAC	18 (33,96)	11 (63,15)	7 (36,84)	17	22	20	20	1.26	14 (77,77)	4 (22,22)
FEB	8 (15,09)	1 (12,5)	7 (87,5)	18	26	19.41	19	2.47	8 (100)	0 (0)
FC	27 (50,94)	13 (48,14)	14 (51,85)	18	35	22.64	21	4.57	18 (66,66)	9 (33,33)
	53 (100)	25 (47,16)	28 (52,83)	17	35	21.36	20	3.71	40 (75,47)	13 (24,52)

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Mas. = masculino; Fem. = feminino; Mín. = mínimo; Máx. = máximo; Méd. = média; Med. = mediana; DP: desvio padrão.

A Tabela 03 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes. A quantidade de respondentes está descrita em “n total”. Com relação ao estado civil, 56,60% eram solteiros, 96,22% não tinham filhos e 39,21% moravam com a família.

Tabela 03 – Dados sociodemográficos dos participantes.

	n total	n	%
Estado civil	Solteiro	30	56.60
	Namora	21	39.62
	Casado	1	1.88
	Divorciado	1	1.88
Filhos	Possui	2	3.77
	Não possui	51	96.22
Mora	Família	20	39.21
	Sozinho	14	27.45
	República	15	29.41
	Moradia da universidade	2	3.92

Fonte: elaborado pela autora.

Instrumentos

- **Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS).** Utilizado somente para a caracterização da amostra. (Descrito no Estudo 1).
- **Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSd-adulto) (PÉREZ; FREITAS, 2016).** (Descrito no Estudo 1).
- **Matrizes Progressivas Avançadas de Raven – APM**

O teste avalia a capacidade intelectual de pessoas de 17 a 63 anos com escolaridade mínima de ensino superior em andamento (RAVEN; RAVEN; COURT, 2015). A aplicação pode ser individual ou coletiva e o tempo máximo de realização é de 45 minutos. Os itens das Matrizes de Raven são unicamente de caráter gráfico (itens não verbais) e avalia raciocínio indutivo, capacidade de dedução de relações e correlatos, sendo uma medida do fator geral de inteligência. Tais itens consistem em figuras geométricas bidimensionais, denominadas matrizes, apresentadas em um modelo 3x3 com a última figura em branco. O objetivo do testando é encontrar dentre oito opções propostas a que se encaixa no espaço em branco seguindo o raciocínio da coluna e da linha. O participante deve assinalar o pedaço que melhor completar a figura do quadro, anotando a opção na folha de resposta. O teste é composto por duas séries. A série I é composta por 12 itens (5 minutos) e a série II por 36 itens (40 minutos). O nível de dificuldade aumenta a cada item em ambas as séries e, a série II possui um nível de dificuldade superior a série I, que tem a função de servir como exemplo para a resolução da série seguinte. A correção do teste é feita atribuindo-se um ponto à resposta correta e zero à resposta considerada errada, variando a pontuação de 0 a 36. Em seguida, soma-se a pontuação obtida e transformam-se os dados em percentil, observando as tabelas de padronização, para a localização do QI correspondente, na qual possui quatro para os diferentes grupos: amostra geral, sexo, estado de residência e faixa etária. Segundo Paín (1992), as Matrizes de Raven se apresentam como distintas de outros instrumentos de avaliação do construto inteligência. Enquanto alguns testes se utilizam de provas e jogos buscando abranger uma série de comportamentos muito diferentes a partir de estimulações, situações e instruções variadas, a APM apresenta ao sujeito uma tarefa

única e um material organizado sob a forma de figuras, chamado pelo autor de matrizes. As classificações do teste são: I: superior (Percentil ≥ 95), II: acima da média (Percentil ≥ 75), III: na média (Percentil ≥ 25), IV: abaixo da média (Percentil ≤ 25) e V: inferior (Percentil ≤ 5).

A precisão foi calculada a partir do Alpha de Cronbach; considerando a amostra geral ($n = 1874$) foi igual a 0,88 quando calculada pelo método das duas metades (itens pares comparados com itens ímpares) e corrigida pela fórmula Spearman-Brown com resultado 0,89. Na precisão por diferentes grupos, no Estado de São Paulo ($n=1170$) o Alfa de Cronbach foi de 0,89 (RAVEN; RAVEN; COURT, 2015). Desse modo, consideram-se os índices de precisão bastante satisfatórios.

- **Escala Wechsler de Inteligência para Adultos - WAIS-III**

Considerado um instrumento padrão ouro para avaliação intelectual (MACUGLIA *et al.*, 2015), a escala avalia a capacidade intelectual, sendo administrado individualmente e indicado para indivíduos de 16 a 89 anos. O instrumento se divide em Escala Verbal, Escala de Execução e Escala Total, além dos Índices Fatoriais: Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento. É composto por 14 subtestes, sendo 11 deles necessários para calcular o QI Total (QIT): 1) Completar figuras, 2) Vocabulário, 3) Códigos, 4) Semelhanças, 5) Cubos, 6) Aritmética, 7) Raciocínio Matricial, 8) Dígitos, 9) Informação, 10) Arranjo de Figuras e 11) Compreensão; e três suplementares: 12) Procurar Símbolos, 13) Sequência de números e Letras, e 14) Armar Objetos. Os subtestes 2, 4, 6, 8, 9, 11, e 13 são usados para o cálculo do QI verbal (QIV) e os subtestes 1, 3, 5, 7, 10, 12 e 14 do QI de Execução (QIE) (WECHSLER, 2004) e a aplicação é de aproximadamente 90 minutos. As classificações do teste são: I: muito superior ($QI \geq 130$), II: superior ($QI \geq 120 \leq 129$), III: médio superior ($QI \geq 110 \leq 119$), IV: médio ($QI \geq 90 \leq 109$), V: médio inferior ($QI \geq 80 \leq 79$), VI: limítrofe ($QI \geq 70 \leq 69$), e VII: extremamente baixo ($QI \leq 69$). A média dos coeficientes de consistência interna da maioria dos subtestes oscilou entre 0,82 e 0,92 (com exceção do subteste armar objetos – que é opcional a aplicação) (WECHSLER, 2004).

Local

A coleta dos dados ocorreu no Centro de Psicologia Aplicada (CPA), na universidade estadual público-alvo desta pesquisa.

Procedimento para coleta dos dados

Os universitários que se autonearam com indicadores de AH/SD, conforme resultado do QIIAHSD-adulto (em três áreas: habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; ou em quatro e/ou cinco áreas: habilidades acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa, características gerais e liderança), foram convidados a participar desta pesquisa por e-mail e/ou por aplicativo de celular. Em horário previamente agendado no CPA e de acordo com a disponibilidade, eles responderam individualmente a Matrizes Progressivas Avançadas de Raven (APM) em um encontro de até 50 minutos, e em outro dia, a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS-III), em um encontro de duas horas diretas, ou em mais encontros, variando de três a cinco de 50 minutos, conforme disponibilidade do participante.

Procedimento para análise de dados

Os dados foram corrigidos e tabulados conforme orientação do manual de cada instrumento e descritos em frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR).

A partir da autonegação no QIIAHSD-adulto nas áreas descritas anteriormente, que foi o primeiro critério para identificação, para confirmação da AH/SD acadêmica, utilizou-se como critério a pontuação no Raven de Percentil ≥ 95 (optou-se por usar a tabela normativa do estado de São Paulo) ou $QI \geq 130$ no WAIS-III (QI Total ou em um dos dois subtestes: Execução e Verbal).

Para as análises estatísticas utilizou-se o *software IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0. Avaliou-se a normalidade da amostra por meio do Teste de Shapiro-Wilk. O resultado indicou distribuição normal no QIIAHSD-adulto ($p = 0,266$) e no WAIS-III ($p = 0,430$). No Raven apresentou distribuição anormal ($p = 0,000$). Desse modo, para as correlações dos três instrumentos (QIIAHSD-adulto, Raven

e WAIS-III) utilizou-se do Teste de Correlação de Spearman, devido a distribuição anormal da amostra, em pelo menos um instrumento.

RESULTADOS

A partir dos dados de autonegação de AH/SD dos 53 participantes no QIIAHS- adulto, se autonegaram em três áreas cinco participantes; em quatro áreas 29 participantes e em cinco áreas 19 participantes. As áreas indicadas por ordem de frequência foram: comprometimento com a tarefa (51 participantes), criatividade (50), habilidade acima da média (49), liderança (39) e características gerais de AH/SD (36).

A Tabela 04 descreve os resultados no Raven APM. A classificação mais frequente foi acima da média II com 18 (33,96%) participantes, sendo que 11 (20,75%) tiveram classificação em superior.

Tabela 04 - Resultados no Raven APM dos 53 participantes.

Classificação	Percentil	n	%
I Superior	≥ 95	11	20,75
II+ Acima da média	≥ 90	6	11.32
II Acima da média	≥ 75	18	33.96
III+ Na média	≥ 50	12	22.64
III- Na média	≤ 50	5	9.43
IV Abaixo da média	5 - 25	1	1.88
V Inferior	0 - 5	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da classificação considerando Percentil ≥ 95 , 11 participantes obtiveram essa pontuação no Raven APM, conforme demonstrado na Tabela 05. Cinco eram do sexo feminino e seis do masculino sendo de nove cursos diferentes (FC: Psicologia, Pedagogia, Matemática, Física, Ciência da Computação; FAAC: Jornalismo e Arquitetura e Urbanismo; FEB: Engenharia Elétrica e Mecânica), os cursos que se repetiram foram Matemática e Engenharia Elétrica, conforme apresentado na Tabela 05.

Tabela 05 – Resultados no Raven APM dos 11 participantes com Percentil ≥ 95 .

	Sexo	Faculdade	Curso	Raven APM
1			Psicologia	95
2			Pedagogia	95
3	F = 3	FC	Matemática	98
4	M = 3		Matemática	99
5			Física	95
6			Ciência da Computação	95
7	F = 2	FAAC	Jornalismo	95
8			Arquitetura e Urbanismo	99
9		FEB	Engenharia Elétrica	99
10	M = 3		Engenharia Elétrica	95
11			Engenharia Mecânica	98

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 06 descreve a frequência da pontuação no WAIS-III dos 53 participantes. Nota-se que os participantes pontuaram entre média a muito superior. Em muito superior (QI ≥ 130) 17 (21,07%) atingiram em QIV, em superior (QI 120-129) 27 (50,94%) atingiram em QIE e em QIT, e em média superior (QI 110-119) 16 (30,18%) em QIE.

Tabela 06 - Resultados no WAIS-III nas categorias de QI Verbal (QIV), Execução (QIE) e Total (QIT) dos 53 participantes.

Descrições qualitativas	Escala QI	Verbal QIV		Execução QIE		Total QIT	
		N	%	N	%	N	%
Muito Superior	≥ 130	17	32,07	7	13,20	15	28,30
Superior	120 - 129	22	41,50	27	50,94	27	50,94
Média Superior	110 - 119	11	20,75	16	30,18	10	18,86
Média	90 - 109	3	5,66	3	5,66	1	1,88
Média Inferior	80 - 89	0	0	0	0	0	0
Limítrofe	70 - 79	0	0	0	0	0	0
Extremamente baixa	≤ 69	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 07 é demonstrada a classificação dos 19 participantes que atingiram pontuação mínima de QI 130 em pelo menos uma das categorias no WAIS-III (Verbal, Execução e Total). Apenas um universitário da FC obteve $QI \geq 130$ nas três categorias; da FEB, quatro fizeram nas três, e os da FAAC atingiram a pontuação em uma ou duas categorias.

Tabela 07 - Classificação dos 19 participantes que obtiveram $QI \geq 130$ em umas das três categorias do WAIS-III.

Faculdade	Sexo	N	Curso	QI ≥ 130		
				Verbal	Execução	Total
FC	F = 3 M = 5	2	Psicologia	2	0	2
		2	Matemática	1	1	1
		1	Física	0	1	0
		2	Ciência da Computação	2	1	2
		1	Sistema de Informação	1	0	1
FAAC	F = 4 M = 1	5	Jornalismo	5	0	3
FEB	F = 1 M = 5	3	Engenharia Elétrica	3	2	3
		1	Engenharia Civil	1	0	1
		1	Engenharia de Produção	1	1	1
		1	Engenharia Mecânica	1	1	1
Total	F = 8 M = 11	19		17	7	15

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 08 contém os dados dos participantes identificados com AH/SD nos três instrumentos de avaliação. No QIAHSD-adulto possui as cinco áreas em que os universitários se autonearam com indicadores de AH/SD (critério: autonear-se em três áreas - habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; ou em quatro ou cinco das restantes); no Raven APM apresenta os resultados em Percentil (critério: Percentil ≥ 95) e no WAIS-III os resultados em QI (critério: $QI \geq 130$ em uma das três categorias).

Tabela 08 – Classificação dos participantes identificados com AH/SD no instrumento de autonegação (QIIAHSD-adulto) e de avaliação (Raven APM e WAIS-III).

Faculdade	QIIAHSD-adulto							Raven	WAIS-III			
	Curso	Sexo	N	Carac. gerais	Hab. acima da média	Criati-vidade	Com. com a tarefa	Lide-rança		QIV	QIE	QIT
FC = 9	Psicologia		2	2	2	2	2	0	1	2	0	2
	Pedagogia		1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
	Matemática	F = 4	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1
	Física	M = 5	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
	Ciência da Computação		2	1	2	2	2	1	1	2	1	2
	Sistema de Informação		1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
FAAC = 6	Jornalismo	F = 5	5	1	5	5	5	3	1	5	0	3
	Arquitetura e Urbanismo	M = 1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
FEB = 6	Engenharia Elétrica		3	3	3	2	3	2	2	3	2	3
	Engenharia Civil	F = 1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
	Engenharia de Produção	M = 5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	Engenharia Mecânica		1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
Total		F = 10 M = 11	21	12	21	19	20	14	11	17	7	15

Fonte: elaborado pela autora.

Nota - QIV: Quociente Intelectual Verbal, QIE: Quociente Intelectual de Execução, QIT: Quociente Intelectual Total.

Observa-se que no QIIAHSD-adulto, as áreas mais indicadas pelos 21 participantes foram habilidade acima da média (21), comprometimento com a tarefa (20) e criatividade (19), sendo que dois participantes se autonegaram em três áreas, 15 em quatro áreas e quatro nas cinco áreas. Nove participantes atingiram os critérios nos três instrumentos, dez atingiram no QIIAHSD-adulto e no WAIS-III e dois atingiram no QIIAHSD-adulto e no Raven APM.

Foram realizadas correlações entre os três instrumentos utilizados para identificar a superdotação: QIIAHSD-adulto, Raven APM e WAIS-III. A Tabela 09 descreve a correlação entre o QIIAHSD-adulto com o Raven APM. Houve correlação inversamente proporcional do escore total do QIIAHSD-adulto com o Raven APM ($r = -0,339$; $p = 0,013$), e do fator criatividade do QIIAHSD-adulto com o Raven APM ($r = -0,295$; $p = 0,032$).

Tabela 09 - Correlação QIIAHSD-adulto e Raven APM.

QIIAHSD	Raven APM	
	rô	p
Características gerais	-0,096	0,496
Habilidades acima da média	-0,194	0,164
Criatividade	-0,295	0,032
Comprometimento com a tarefa	-0,170	0,225
Liderança	-0,089	0,527
Total	-0,339	0,013

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Rô = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

Na Tabela 10 é apresentada a correlação entre o QIIAHSD-adulto e o WAIS-III. Nota-se que houve correlações significativas de fatores do WAIS-III com fatores do QIIAHSD-adulto, sendo correlação diretamente proporcional do ICV com habilidades acima da média ($rô = 0,282$; $p = 0,041$); inversamente proporcional do IOP com criatividade ($rô = -,295$; $p = 0,032$) e liderança ($rô = -,302$; $p = 0,028$), e inversamente proporcional o fator IMO com criatividade ($rô = -,308$; $p = 0,025$).

Tabela 10 - Correlação QIIAHSD-adulto e WAIS-III.

QIIAHSD	QIV		QIE		QIT		ICV		IOP		IMO		IVP	
	rô	p	rô	P	rô	p	rô	p	rô	p	rô	p	rô	p
Características gerais	-0,110	0,432	-0,041	0,772	-0,088	0,532	-0,267	0,053	0,093	0,507	0,182	0,192	0,031	0,824
Habilidades acima da média	0,180	0,198	0,002	0,987	0,105	0,454	0,282	0,041	-0,152	0,278	0,046	0,746	0,206	0,140
Criatividade	-0,121	0,388	-0,189	0,175	-0,174	0,212	-0,009	0,951	-,295	0,032	-,308	0,025	0,006	0,968
Comprometimento com a tarefa	-0,118	0,398	-0,115	0,411	-0,115	0,412	0,018	0,901	0,008	0,953	-0,215	0,121	-0,087	0,535
Liderança	-0,150	0,282	-0,151	0,279	-0,160	0,253	-0,184	0,188	-,302	0,028	-0,087	0,537	0,106	0,448
Total	-0,152	0,277	-0,155	0,267	-0,176	0,209	-0,093	0,508	-0,224	0,107	-0,187	0,179	0,12	0,392

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: QIV: Quociente Intelectual Verbal, QIE: Quociente Intelectual de Execução, QIT: Quociente Intelectual Total, ICV: Índice de Compreensão Verbal, IOP: Índice de Organização Perceptual, IMO: Índice de Memória Operacional, IVP: Índice de Velocidade de Processamento; rô = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman Nível de significância $p < 0,05$.

Entre o Raven APM e o WAIS-III foram verificadas correlações diretamente proporcionais com todos os fatores dos dois instrumentos, como pode ser observado na Tabela 11. Conforme maior pontuação em um instrumento, maior pontuação no outro.

Tabela 11 - Correlação Raven APM e WAIS-III.

WAIS-III	Raven APM	
	rô	p
QIV - Quociente Intelectual Verbal	0,509	0,000
QIE - Quociente Intelectual de Execução	0,666	0,000
QIT - Quociente Intelectual Total	0,639	0,000
ICV - Índice de Compreensão Verbal	0,305	0,026
IOP - Índice de Organização Perceptual	0,637	0,000
IMO - Índice de Memória Operacional	0,585	0,000
IVP - Índice de Velocidade de Processamento	0,294	0,033

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Rô = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

DISCUSSÃO

Esse estudo descreveu o desempenho intelectual de universitários automeados com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica a partir de um processo de avaliação multimodal e correlacionou os resultados dos três instrumentos utilizados.

Em relação a identificação, a automeação é um dos procedimentos de identificação de AH/SD, entre vários outros (BASSO *et al.*, 2020; CAO; JUNG; LEE, 2017; HODGES *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2016). Na presente pesquisa utilizou-se o QIIAHS-adulto, que é um instrumento de automeação que tem sido utilizado em pesquisas brasileiras (PERANZONI, 2013; COSTA, 2016). Tais pesquisas, o utilizaram para identificar indicadores de AH/SD em universitários, mas não utilizaram outros instrumentos para confirmar a automeação.

O QIIAHS-adulto foi elaborado por Pérez (2008) que o descreveu em sua tese. Posteriormente, no manual do QIIAHS-adulto, Pérez e Freitas (2016) descreveram que o instrumento foi validado por três doutores da área e realizado um teste piloto - estudo de comparação de amostragem com dez participantes. Como o instrumento, até a presente

data, ainda não apresenta validação psicométrica, os dados precisam ser olhados com cautela.

Nota-se que dos 53 participantes com indicadores de AH/SD, 11 (20,75%) atingiram a pontuação superior no Raven APM, 19 (35,84%) atingiram a pontuação muito superior no WAIS-III e 21(39,62%) foram confirmados com AH/SD levando em consideração um ou outro instrumento. Esse dado sugere que o instrumento de autonegação QIAHSD-adulto rastreou menos da metade de participantes superdotados. Nesse sentido, é importante usar mais de um instrumento, compreendendo uma avaliação multimodal (ACAR; SEM; CAYIRDAG, 2016; CAO; JUNG; LEE, 2017; GEISER *et al.*, 2016; MANZANO; ARRANZ; SÁNCHEZ, 2010; MCBEE; PETERS; WATERMAN, 2014;) e de preferência incluir instrumentos que tenham evidência de validade (MCBEE; PETERS; WATERMAN, 2014).

Basso *et al.* (2020) também utilizaram um teste de autonegação, o Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI), além do WAIS-III. Os resultados demonstraram que dos 48 participantes que responderam o QIEI, 27 (53,25%) apresentaram características de AH/SD, e, três (6,25%) foram indicados pelo QIEI, mas a identificação não confirmou AH/SD. Nota-se que embora as autoras apontaram que o QIEI também não apresenta evidência de validade, até o momento da publicação do artigo, esse foi mais preciso do que o instrumento utilizado na presente pesquisa. E, em relação ao WAIS-III, 48 participantes dos 76 apresentaram índice de QI Total igual ou acima de 130, identificando um número expressivo de alunos com características de AH/SD acadêmica.

No banco de dados da universidade onde realizou-se a presente pesquisa, no ano de 2018, 22 alunos declararam possuir AH/SD, sendo sete da FAAC, 12 da FC e três da FEB. No ano de 2019 dez declararam possuir AH/SD, destes quatro eram da FAAC, quatro da FC e dois da FEB. Observa-se que o número de confirmados na presente pesquisa foi superior ao número declarado na matrícula no ano de 2019, sendo 21 ao total, nove eram da FC, cursos: Psicologia, Pedagogia, Matemática, Física, Ciência da Computação e Sistema de Informação. Seis eram da FAAC dos cursos de Jornalismo e Arquitetura e Urbanismo e seis da FEB, das quatro engenharias: Elétrica, Civil, Produção e Mecânica. Porém, não foi investigado se os participantes da pesquisa foram os que se declararam com AH/SD na matrícula, sugerindo que outros estudos façam essa verificação.

O presente estudo correlacionou os resultados dos três instrumentos utilizados no processo de identificação. Os resultados apontaram correlações entre alguns fatores das variáveis investigadas nos instrumentos.

A partir das correlações, foi possível observar que o instrumento de autonegação QIIAHS-Adulto teve somente correlações inversamente proporcionais, em criatividade e total com o Raven APM. Então, quanto maior a pontuação em um instrumento, menor no outro nesses fatores. Os construtos criatividade e inteligência tem apontado tanto para correlação positiva (NAKANO, 2012), quanto moderada, baixa ou nenhuma correlação (ELISONDO; DONOLO, 2010; NAKANO *et al.*, 2015; WECHSLER *et al.*, 2010). Segundo Nakano (2012), a relação entre a criatividade e inteligência pode não ser linear, mas, em geral, está relacionada a partir de um nível moderado de inteligência. Além disso, Nakano *et al.* (2015) apontaram a importância de medir a inteligência e a criatividade por meio de testes elaborados para avaliar o desempenho cognitivo. Segundo os autores, elas devem ser avaliadas em conjunto, considerando o impacto de ambas as dimensões na identificação e no desenvolvimento do potencial humano.

Segundo Nakano *et al.* (2020) a inserção da avaliação da criatividade se justifica perante as compreensões mais atuais e ampliadas das AH/SD, no qual tal habilidade é considerada um de seus elementos, encontrando-se presente em diversos modelos teóricos, tais como o Modelo Diferenciado e Dotação e Talento de Gagné, compreendido como um dos domínios da dotação ou do talento, Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, que reconhece a existência da inteligência do tipo criativa e na Concepção dos Três Anéis da Superdotação de Renzulli, na qual a criatividade é salientada como dentre os três componentes principais e marca, neste modelo, um tipo específico de AH/SD, a criativo-produtiva, o qual associa-se à curiosidade, resolução de problemas e características do pensamento criativo, orientadas a um problema real (NAKANO *et al.*, 2020).

Com o WAIS-III o instrumento de autonegação QIIAHS-Adulto teve correlação diretamente proporcional de habilidades acima da média com ICV (Índice de Compreensão Verbal) e três correlações inversamente proporcionais de criatividade e liderança com IOP (Índice de Organização Perceptual) e criatividade com IMO (Índice de Memória Operacional). Alguns desses dados foram diferentes dos encontrados na pesquisa de Suárez e Wechsler (2019) que correlacionou dois instrumentos que medem as áreas verbal, espacial, lógica, rapidez de raciocínio, memória e criatividade, e

encontrou que compreensão verbal, memória visual e criatividade tiveram relações significativas com o índice cognitivo total (dimensões intelectuais e criativas).

Entretanto, entre o Raven APM e o WAIS-III foram verificadas correlações diretamente proporcionais com todos os fatores dos dois instrumentos, indicando que conforme maior a pontuação em um instrumento, maior a pontuação no outro. Esse dado vai ao encontro com as recomendações de McBee, Peters e Waterman (2014), que sugeriram utilizar diferentes instrumentos que tenha confiabilidade e, pelo menos, níveis razoáveis de correlação entre si. Como observado na literatura, o WAIS-III e o Raven tem sido comumente utilizados na avaliação de AH/SD (ALVES *et al.*, 2016; CAO; JUNG; LEE, 2017), o que fortalece a estratégia de inclui-los no processo de identificação, bem como, a utilização de testes não verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou descrever o desempenho intelectual de universitários automeados com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica e correlacionar os instrumentos utilizados para a identificação. Os resultados demonstraram que de 53 participantes automeados, a AH/SD foi confirmada em 21 (39,62%), houve correlação entre o Raven APM e WAIS-III, mas entre esses instrumentos e o QIIAHSD-adulto foram identificadas poucas correlações e as observadas, em sua maioria, foram inversamente proporcionais.

Aponta-se alguns pontos fortes da presente pesquisa: 1) abranger todas as faculdades do Campus (três), diferentes cursos (dezoito), e diferentes anos (1º e 2º ano); 2) contemplar vários instrumentos para identificação dos alunos, o que é importante e recomendado, pois, segundo Manzano, Arranz e Sánchez (2010), a identificação das AH/SD deve compreender uma avaliação multimodal. Na presente pesquisa utilizou-se três instrumentos, sendo que dois deles (Raven e escalas Wechsler – WAIS III) são os mais utilizados em avaliação de inteligência (ALVES *et al.*, 2016) e estão entre os instrumentos utilizados por estudos internacionais (CAO; JUNG; LEE, 2017); 3) utilizar instrumento não verbal (Raven) para amenizar diferenças culturais e socioeconômicas (CARMAN; WALTHER; BARTSCH, 2018; LEE *et al.*, 2021), e utilizar normas regionais para a correção (CAO; JUNG; LEE, 2017) (utilizou-se do Estado de São Paulo),

para a avaliação ficar mais contextualizada ao meio em que a pessoa vive; 4) descrever os critérios utilizados para a identificação de AH/SD, pois autores do tema recomendam que essas descrições precisam ser claras e detalhadas no processo de identificação (por exemplo (BROWN; PETERSON; RAWLINSON, 2020; HODGES *et al.*, 2020; LEE *et al.*, 2021; RINN; BISHOP, 2015), e 5) há poucas pesquisas no Brasil sobre identificação de universitários (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020), sendo que só foi encontrado um artigo publicado (BASSO *et al.*, 2020). Sendo assim, o presente estudo contribui para o avanço da área.

Entre as limitações identificadas pelo estudo, o foco na AH/SD acadêmica pode ter deixado participantes da área criativa-produtiva de fora. Nesse sentido, pode ser importante em futuros estudos ampliar para esse tipo de superdotação, bem como, incluir na avaliação instrumentos que avaliam criatividade e que tenham evidência de validade. Ter usado o instrumento de autonegação QIIAHSD-adulto que não apresenta parâmetros psicométricos como identificação inicial de provável superdotação pode não ter sido uma boa escolha, deixando potenciais estudantes com AH/SD fora do estudo. Isso faz com que os resultados sejam analisados com cautela, entretanto, são poucos os instrumentos no Brasil para triagem inicial, e principalmente, com evidência de validade. Para futuras pesquisas, sugere-se inserir na avaliação instrumentos de criatividade que tenham evidência de validade.

ESTUDO 4**HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM
UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
ACADÊMICA**

INTRODUÇÃO

Diante das características das pessoas com AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação), algumas pesquisas têm apontado que elas apresentam *déficits* em habilidades sociais, especificamente nas áreas sociais e/ou emocionais (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; ALENCAR, 2007; CASSADY; CROSS, 2006; CHAGAS; FLEITH, 2010; GROBMAN, 2009; MOON, 2009; NOVAES, 1979; NEIHART, 1999; 2006; PROBER, 2008; PETERSON, 2009; VIRGOLIM, 2003). Algumas das características encontradas por esses autores são, isolamento social, distanciamento do grupo de pares, sentimento de diferença e não adaptação ao contexto social, insegurança, raiva por não atingir a perfeição, perfeccionismo, sentimentos de inadequação, ideação suicida, baixa autoestima, depressão, ansiedade, irritabilidade, dificuldade de relacionamento, hostilidade, comportamento agressivo e impulsividade. Entretanto, outras pesquisas contrariam esses achados, pois apontaram que essa população apresenta bom repertório de habilidades sociais e/ou emocionais (BAIN; BELL, 2004; BAIN; CHOATE; BLISS, 2006; FREITAS; DEL PRETTE, 2013; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014; RICHARDS; ENCEL; SHUTE, 2003; VERSTEYNEN, 2001). Entre as características apontadas pelos autores estão a assertividade, a civilidade, habilidades de liderança, o autocontrole, a expressão de sentimento positivo, competência social e o bom humor. Entre as possíveis explicações para as diferenças encontradas estão questões metodológicas como a variabilidade de instrumentos utilizados para a identificação dessas características (ALABBASI; AYOUB; ZIEGLER, 2020; ÇITIL; ÖZKUBAT, 2020).

Dentre algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que os rodeiam, Alencar (2007), citou a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento (imaturidade versus desenvolvimento cognitivo acima do esperado para a idade cronológica) e o perfeccionismo. A autora reforça a preocupação sobre o fato de que crianças e jovens superdotados teriam maior probabilidade de apresentar problemas sociais e emocionais, tais como dificuldades de ajustamento social, isolamento, desmotivação escolar, medo do fracasso, perfeccionismo e vulnerabilidade emocional. Os *déficits* apontados pela autora podem estar diretamente relacionados a um baixo repertório de habilidades sociais.

Segundo Del Prette e Del Prette (2009, 2013), as habilidades sociais são comportamentos que, em dado contexto situacional-cultural, apresentam alta probabilidade de produzirem reforçadores para o indivíduo e minimizar estimulação aversiva, contribuindo para a qualidade e efetividade do relacionamento com o outro. Sendo assim, constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social como, por exemplo, entrar em um grupo de colegas, iniciar e manter conversação, fazer amigos, entre outros. Entre as habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento e as que podem auxiliar o estudante durante a sua vida acadêmica, sendo fundamentais em sala de aula estão: prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a própria raiva ou tédio e defender-se de acusações injustas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Pesquisas tem analisado o repertório de habilidades sociais de crianças com AH/SD segundo os seus professores (FREITAS; DEL PRETTE, 2013), por meio do autorrelato (ÇITIL; ÖZKUBAT, 2020; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014), pelo relato de pais e professores (GALLOWAY; PORATH, 1997) e pelo relato da criança, de seus pais e professores (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Em relação às habilidades sociais com o público de AH/SD, Oliveira *et al.* (2021) descreveram e compararam as habilidades sociais e problemas de comportamento, de 10 crianças com AH/SD, sob o ponto de vista da criança e de seus pais/responsáveis (n=10) e professoras (n=8). Os resultados apontaram que as crianças apresentavam habilidades sociais, entretanto, com indicativos de necessidade de atenção preventiva e intervenção nos fatores com *déficits* sociais de acordo com o relato dos três grupos de participantes. Segundo as próprias crianças os *déficits* eram em habilidades sociais gerais, assertividade/desenvoltura social, civilidade/autocontrole e cooperação/empatia. Para os pais/responsáveis eram em problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e, para os professores eram problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e assertividade/desenvoltura social. As autoras apontaram a necessidade de programação de intervenções preventivas, conforme indicação dos participantes e, também, condizente à necessidade apontada pelas próprias crianças, para a promoção de habilidades sociais.

Çitil e Özkubat (2020) compararam habilidades sociais, competência acadêmica e problemas de comportamento de 50 crianças superdotadas e 50 sem superdotação. Os resultados demonstraram que houve diferença entre os grupos, sendo que os superdotados

obtiveram maiores pontuações em habilidades sociais e competência acadêmica. Por outro lado, observou-se que não houve diferença entre os grupos em termos de problemas de comportamento.

Conforme essas crianças crescem, é necessário mapear suas características na adolescência e na vida adulta, pois as demandas da vida mudam conforme o contexto. Uma revisão sistemática da literatura sobre a superdotação em adultos, realizada por Rinn e Bishop (2015) apontou que a maioria das pesquisas com adultos com AH/SD discutia mais as suas experiências da infância do que a vida atual, levantando a necessidade de descrever suas características pessoais, suas carreiras, suas metas de vida, suas famílias, interação entre carreira e família, satisfação e bem-estar durante a vida adulta. Para compreender melhor esse público, bem como suas características e necessidades diante do contexto atual da vida adulta, os autores recomendaram que pesquisas sejam conduzidas nesse momento e não somente durante a infância.

Martins *et al.* (2016) fizeram um levantamento de teses e dissertações brasileiras defendidas entre 1987 a 2014 na área das AH/SD. Os autores localizaram um total de 126 produções, sendo 110 dissertações e 16 teses. Eles elencaram 17 categorias de assuntos: atendimento, avaliação, contexto social, criatividade, dupla excepcionalidade⁵, família, formação, habilidade social, identidade, identificação, inclusão, levantamento, ludicidade, políticas públicas, precocidade, representação social e superdotação adulta. Na categoria de habilidades sociais, os autores encontraram três estudos com crianças ou adolescentes com ênfase em bullying, comportamento negativo, verbal ou físico, agressivo, intencional e repetitivo, mas nenhum com adultos. Ainda nessa revisão, não foi encontrado nenhum estudo com ênfase na saúde emocional, em qualquer idade.

Brown, Peterson e Rawlinson (2020) fizeram um levantamento do que 76 especialistas de 14 países diferentes que estudam e/ou trabalham com adultos superdotados pensam sobre o estado da pesquisa na área e o que é necessário para o campo avançar. Os resultados encontrados foram que os participantes explanaram sobre a necessidade de desenvolver mais pesquisas com adultos e identificar necessidades específicas desta fase da vida. Além disso, as pesquisas não devem considerar só as

⁵ A presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física (PFEIFFER, 2013) envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características (NAKANO; SIQUEIRA, 2012).

capacidades e necessidades cognitivas, mas também as sociais, emocionais, profissionais, físicas e espirituais.

Arantes-Brero (2020) entrevistou cinco adultos identificados com AH/SD, sendo uma mulher e quatro homens, com idades entre 23 e 67 anos com objetivo de investigar dez temas: a descoberta, a nomeação do fenômeno, o estereótipo, a vida escolar, a relação com o conhecimento formal, a família, a percepção de si em relação ao mundo, as relações interpessoais, o lugar no mundo e a criatividade. Os entrevistados apresentaram sinais de que possuíam AH/SD na infância, e foram identificados por testes de Quociente Intelectual (QI). A respeito das relações interpessoais, todos os participantes afirmaram ter alguma dificuldade, tais como dificuldade em fazer amigos por não compartilhar dos mesmos interesses que outras pessoas e vice-versa, por não gostar de rotina, por agir agressivamente e timidez. A autora concluiu que o estudo demonstrou o quanto pode ser difícil possuir AH/SD e sentir-se diferente diante dos demais, pois todo o ser humano demanda sentimentos de pertencimento e de acolhida.

Na vida adulta, o contexto universitário é um ambiente que exige muitas habilidades interpessoais e acadêmicas do aluno, tais como: falar em público (apresentar seminários, participar de temas de discussão), lidar com autoridade (professores/orientadores), fazer novas amizades, morar com pessoas desconhecidas e negociar divisão de tarefas, ficar longe da família, amigos e namorado(a), entre outros (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014). Segundo as autoras, essas demandas exigem repertórios diferenciados dos estudantes e, quando estes não estão instrumentalizados para isso, pode aumentar a probabilidade de ocorrer problemas de saúde mental ou deles se agravarem. Devido a isso, faz-se necessário conhecer também o repertório dos universitários com AH/SD, pois pesquisas apresentaram dados de repertórios deficitários nessa população (ALENCAR, 2007; CHAGAS; FLEITH, 2010; PETERSON, 2009; VIRGOLIM, 2003) e, a partir disso, encaminhá-los para intervenções ou acompanhamentos que diminuam esses *déficits* e desajustamentos. Para adequar as expectativas sobre as relações sociais e interpessoais e atender de maneira apropriada a essas demandas que são fruto do ambiente universitário, o aluno precisa ter habilidades sociais (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Soares *et al.* (2017) apontaram o impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes universitários de 42 cursos de instituições públicas e privadas. Os resultados elucidaram que determinados comportamentos sociais acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes, como falar em público, perguntar, questionar

e solicitar mudanças de forma assertiva, apresentaram relação com habilidades sociais, tais como expressão de sentimentos positivos e enfrentamento e autoafirmação com risco. Assim, os autores concluíram que os universitários que emitiam comportamentos sociais acadêmicos adequados apresentavam bom repertório de habilidades sociais.

Soares *et al.* (2018) descreveram as relações entre habilidades sociais, vivências acadêmicas e comportamentos sociais de 289 universitários de instituições públicas e privadas, com idades entre 17 e 61 anos. Foi identificado que os alunos que apresentaram comportamentos sociais acadêmicos desadaptativos também apresentaram déficits em habilidades sociais, dificultando sua adaptação acadêmica.

Como comentado anteriormente, a universidade exige do estudante alguns repertórios de habilidades sociais e, a falta ou *déficit* desses repertórios pode interferir nas suas relações bem como no desempenho acadêmico. Sendo assim, é importante também investigar as habilidades sociais nesse contexto com o público que apresenta AH/SD.

Chagas-Ferreira *et al.* (2019) descreveram os resultados de um programa de treino de habilidades sociais para jovens com AH/SD. O programa consistiu em diferentes conjuntos de habilidades, tais como: comunicação, empatia, assertividade, expressão e autocontrole emocional e resolução de conflitos interpessoais. Participaram 128 jovens com idade média de 18,9 anos, sendo que 80 eram universitários. 34 participantes responderam um instrumento de habilidades sociais pré e pós-intervenção. Observou-se diferença significativa sugerindo melhora em todas as habilidades avaliadas após a intervenção.

Çitil e Özkubat (2020) apontaram que quando a literatura é revisada a respeito de habilidades sociais, encontram-se diferentes nomenclaturas nas pesquisas, tais como: enfrentamento social, ajuste social, status social e competência social. Os autores relataram que se pode presumir que a inconsistência nos resultados de estudos a respeito do público com AH/SD e das questões sociais e emocionais pode ser devido as diferenças de conteúdo/constructo, método de pesquisa e amostragem.

Um outro constructo presente nos estudos é a inteligência emocional que se relaciona tanto com as habilidades sociais como com a saúde mental. Um dos modelos mais conhecidos de inteligência emocional contempla cinco componentes: 1) Inteligência intrapessoal: capacidade para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos - assertividade; 2) Inteligência interpessoal: capacidade de compreender os sentimentos e emoções do outro – empatia, responsabilidade social; 3) Gestão de estresse: capacidade de gerenciar e controlar as emoções - controle de impulso; 4) Adaptabilidade:

capacidade de lidar e se adaptar a mudanças, e, resolver problemas pessoal e interpessoal; 5) Humor: capacidade de criar sentimentos positivos e automotivação, otimismo e felicidade (BAR-ON, 2006).

Angela e Caterina (2020), investigaram se havia diferenças de inteligência emocional, criatividade e estilos de enfrentamento de 41 adultos italianos, sendo 23 superdotados e 18 não superdotados. Eles eram universitários e/ou graduados. Os autores descobriram que indivíduos superdotados tiveram pontuações mais altas em criatividade nos fatores do instrumento utilizado, que era fluência (quantidade), flexibilidade (número de categorias diferentes) e elaboração (quantidade de detalhes). Segundo os autores, os adultos superdotados mostraram maior flexibilidade de pensamento que lhes permite enfrentar as tarefas de diferentes perspectivas; eles forneceram um maior número de respostas relevantes para a tarefa por meio da geração de muitas ideias (fluência), e adicionando muitos detalhes (elaboração). Sobre os estilos de enfrentamento, os superdotados apresentaram níveis mais elevados de desempenho no estilo de embotamento (tendência a fugir do problema), mas em monitoramento (tendência a buscar novas informações) não houve diferença. Em relação a inteligência emocional, não houve diferença significativa em nenhum fator avaliado: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gerenciamento de estresse, humor e geral. Desse modo, os autores concluíram, a partir dos resultados, que apesar dos superdotados terem um alto nível de criatividade, eles podem não ser tão hábeis em gerenciamento de emoções e eventos ameaçadores. Além disso, considerando que altos níveis de inteligência emocional estão associados à capacidade de resolver situações estressantes que interferem no bem-estar em geral, os autores apontaram a necessidade de promover treinamento para o desenvolvimento socioemocional, não apenas durante infância, mas também na idade adulta, quando necessário.

Ogurlu (2021) em sua meta-análise sobre inteligência emocional em pessoas com AH/SD, analisou 17 estudos que compararam grupos de superdotados e não superdotados com participantes de diferentes faixas etárias, como crianças, adolescentes e adultos de 12 países. O tamanho total da amostra foi de 6.914 indivíduos, sendo 2.217 superdotados e 4.697 sem superdotação. A busca não teve data limite, sendo que o estudo mais antigo foi publicado em 2004 e o mais recente em 2020, abrangendo 16 anos de pesquisa. Os resultados apontaram para diferença significativa entre os participantes superdotados e não superdotados em relação a inteligência emocional, sendo que os superdotados pontuaram mais alto. O autor descreveu que este resultado demonstrou que indivíduos

superdotados não são emocionalmente disfuncionais. Desse modo, o autor sugeriu que quando houver problemas emocionais, é preciso investigar necessidades individuais sociais e emocionais, bem como nos ambientes sociais e educacionais que a pessoa frequenta, ao invés de assumir deficiências emocionais como características da população superdotada.

Schuur *et al.* (2020) realizaram uma revisão de literatura sobre as características socioemocionais e o ajustamento de universitários com AH/SD que foram acelerados em algum momento do período escolar. Foram analisados 22 estudos publicados em inglês entre os anos de 1984 a 2017, com amostra total de 2.803 participantes. Os autores concluíram que os alunos acelerados não diferiram muito nos domínios socioemocional de seus pares superdotados e não acelerados e de pares não superdotados. Fatores que facilitaram o ajuste e o bem-estar foram alegria, resiliência, autoeficácia, autoconceito positivo, alto desempenho acadêmico anterior e família solidária. Os autores sugerem que em pesquisas futuras se inclua diferenças de gênero. Alabbasi, Ayoub e Ziegler (2020) explicitaram que uma das hipóteses das descobertas contraditórias em relação a inteligência emocional de superdotados são: diferenças de idade, diferenças de gênero, diferenças de medidas de inteligência emocional e as habilidades avaliadas.

Em relação as características das pessoas com AH/SD, outro constructo que vem sendo estudado é a saúde mental. Entre os aspectos analisados em saúde mental estão a ansiedade e depressão.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM V (American Psychiatric Association [APA], 2014), a ansiedade é um transtorno que apresenta características de medo e estados ansiosos excessivos e perturbações comportamentais que alteram a qualidade de interação de um indivíduo e a qualidade de execução de tarefas diárias, podendo diferir em relação aos objetos ou situações que induzem as respostas de medo, ansiedade ou comportamento de esquiva. “Medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura” (p. 189).

A depressão, segundo o DSM-V (APA, 2014), se caracteriza pela presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam a capacidade de funcionamento. A prevalência de depressão em universitários tende a ser maior que na população geral e há associação de *déficits* em habilidades sociais e depressão (BOLSONI-SILVA; GUERRA, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO,

2016). Além disso, a presença de comorbidades ocorre na metade dos casos, tendo a probabilidade de 50% para ansiedade (STARR *et al.*, 2014).

Martin, Burns e Schonlau (2009) realizaram uma revisão de pesquisas publicadas entre os anos de 1983 a 2008 que comparou transtornos mentais entre superdotados e não superdotados em crianças e adolescentes, especificamente a ansiedade, depressão, ideação suicida, transtorno bipolar e *déficit* de atenção e hiperatividade. Foram encontrados nove estudos e, por meio da meta-análise realizada pelos autores sobre ansiedade e depressão, concluiu-se que os superdotados apresentaram significativamente menores níveis de ansiedade quando comparados aos não superdotados e não diferiram em relação à depressão e ideação suicida. Entretanto, além de serem poucos estudos (nove), algumas amostras eram muito pequenas e apenas dois foram conduzidos com mais de 150 pessoas. As implicações disso é que há pouca evidência de que superdotados tem menor risco de depressão. A respeito de transtorno bipolar e *déficit* de atenção e hiperatividade, não foram encontrados estudos de comparação de superdotados e não superdotados. Segundo os autores, alguns aspectos podem variar os resultados (apresentar ou não transtornos mentais), tais como, gênero, história familiar do transtorno, considerar sintomas em vez de diagnóstico e diferentes definições de superdotação. Como os estudos foram realizados com superdotados que participavam de um programa de enriquecimento curricular, os autores levantaram a hipótese de que a prevalência de problemas de saúde mental pode ser maior entre superdotados que não foram identificados ou que não participaram de atendimento especializado.

Barkar e Noriah (2014) examinou os níveis de depressão, ansiedade, estresse e ajustes – psicológicos, sociais e emocionais, de 112 adolescentes superdotados de 16 anos da Malásia. Os resultados apontaram que estresse foi um dos problemas psicológicos mais salientes enfrentados pelos participantes da pesquisa, seguido por ansiedade e depressão. Notou-se, também, que apresentaram altos níveis de ajuste emocional, seguido por ajuste psicológico e social. Constatou-se que depressão correlacionou negativamente com todos os três tipos de ajustes (psicológico, social e emocional) e positivamente com estresse e ansiedade. Os autores definiram ajuste psicológico como a resposta da pessoa a várias fontes ou situações de desconforto e, também o referiram como capacidade de sentir felicidade ou satisfação. Para eles, isso é necessário quando se precisa de um equilíbrio entre diferentes necessidades e demandas que surgem no ambiente. O ajuste social é o envolvimento e conexão com outras pessoas e o ajuste emocional é a mudança na intensidade dos sentimentos e emoções. Para os autores, se essas questões não forem

tratadas de forma adequada, os alunos sentirão desequilíbrio na vida e não serão capazes de realizar o seu potencial ao máximo. Assim, apontaram a necessidade de conselheiros para entender essas demandas dos superdotados, a fim de capacitá-los e orientá-los.

Os transtornos mentais comuns, compreendendo a depressão, a ansiedade e o estresse, correlacionam-se e acabam por prejudicar as atividades diárias, podendo ainda gerar prejuízos ao desempenho acadêmico (COSTA; MOREIRA, 2016), além de ser um tema muito investigado no contexto universitário. Dentre os transtornos mentais, a ansiedade é de alta prevalência entre os estudantes universitários (CARVALHO, *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2020; SOARES; MONTEIRO; SANTOS, 2020). Talvez, pelos elevados níveis de pressão inerentes às atividades acadêmicas, somados à pressão no ambiente familiar, bem como estresse implicado na tentativa de conciliar estudos e trabalho (SOARES; MONTEIRO; SANTOS, 2020). A depressão é um dos transtornos mais prevalentes na população em geral (MARROCHÍN, 2011; RICHARDS, 2011) e, também, na universitária (NEVES; DALGALARRONDO, 2007).

Soares, Monteiro e Santos (2020) fizeram uma revisão sistemática de artigos publicados no período de 2005 a 2019 sobre transtorno de ansiedade em universitários brasileiros. As autoras analisaram 37 artigos, sendo que os estudos de caracterização e intervenção foram os mais frequentes, segundo as autoras, pela questão de se identificar e ter ferramentas e estratégias para melhor intervir no contexto universitário, já que a saúde mental dos discentes pode afetar o desempenho acadêmico e a própria permanência na graduação. Sabe-se que os desafios da vida acadêmica podem ser de difícil manejo para muitos alunos, agravando quadros pré-existentes. As autoras, apontaram na sua revisão que os estudos de caracterização evidenciaram de forma geral associação entre habilidades sociais e ansiedade.

Gomes *et al.* (2020) em uma pesquisa sobre transtorno mental com 378 universitários, identificou que grande parcela da população de seu estudo apresentou casos de transtornos de humor, de ansiedade e de somatização. Com isso, sugeriram medidas interventivas para que essa população lide com os sintomas.

Bolsoni-Silva e Guerra (2014), em uma pesquisa com universitários descobriram que os participantes que apresentavam depressão tinham menor repertório de habilidades sociais, referindo sentirem-se mal com maior frequência frente as interações sociais. Desse modo, é importante levantar essas questões no contexto universitário, especificamente com o público com AH/SD.

A transição do ensino médio para a universidade de alunos superdotados foi discutida por Mendaglio (2012). O autor apontou que a literatura tem discutido o tema com alunos de forma geral e com alunos com deficiência, porém, com superdotados é raro. Sobre a transição, o autor descreve sobre as mudanças e desafios, como sair da casa dos pais, lidar com a perda da rede de apoio, liberdade para perder aulas, contato com álcool e drogas sem supervisão dos pais, lidar com responsabilidades de casa e, solidão e saudade. Dentre as diferenças desses ambientes que impactam os superdotados, o autor descreve sobre a exigência e a dificuldade em manter o padrão de notas altas que tinha no ensino médio. Nesse sentido, observando as diferenças significativas entre o ensino médio e a universidade, o autor ressaltou que é possível prever que essas alterações têm o potencial de afetar o desempenho do estudante com consequências psicológicas negativas, incluindo ansiedade e depressão.

Rinn e Plucker (2019) descreveram que há poucas pesquisas sobre as experiências de alunos superdotados no ensino superior. A transição da escola para a universidade é crucial para o desenvolvimento emocional. Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020) apontaram que, embora se acredite que os alunos superdotados estão bem ajustados à universidade devido a suas altas habilidades acadêmicas, identificaram que as questões acadêmicas e sociais que enfrentam no ensino superior podem influenciar negativamente sua adaptação emocional à vida universitária (ALMUKHAMBETOVA; HERNÁNDEZ-TORRANO, 2020)

Boazman e Sayler (2011) sugeriram que a maioria dos alunos superdotados tem uma vida social ativa na universidade, sendo capazes de construir novas relações sociais, resultados já encontrados por Bain e Bell (2004). Entretanto, a literatura também sugere que, no caso de não conseguirem manter novas amizades e encontrar apoio suficiente em seu novo ambiente social, eles podem desenvolver isolamento social e baixa autoconfiança (GÓMEZ-ARÍZAGA; CONEJEROS-SOLAR, 2013).

Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020) analisaram as dimensões acadêmicas, sociais, emocionais e institucionais de universitários superdotados no primeiro ano da graduação. Os resultados apontaram que eles vivenciam problemas semelhantes aos de qualquer outro adolescente na transição para a idade adulta, mas suas experiências foram complicadas pelo processo de se redefinir como superdotados. Um dos desafios relatados de forma consistente estava ligado a adaptação a abordagens desconhecidas de aprendizagem na universidade, pois na escola estavam acostumados com atenção individual. Um problema comum para muitos participantes foi a mudança

de status, com maior independência acadêmica, resultando em dificuldade para os alunos administrarem seu tempo e a carga de trabalho acadêmica. Além disso, eles não buscavam ajuda de seus professores universitários e colegas, pois não queriam exhibir suas fraquezas.

Rinn e Bishop (2015) apontaram que poucos estudos examinaram a dupla excepcionalidade e as necessidades de aconselhamento/terapia das pessoas superdotadas. Para entender melhor as características, necessidades e experiências de adultos superdotados, recomendaram que mais pesquisas deveriam ser conduzidas sobre a vida e experiências atuais e, a partir disso, poderiam auxiliar os adultos superdotados a alcançar seu próprio potencial.

Martin, Burns e Schonlau (2009) em uma revisão de saúde mental de superdotados, apontaram que muitos estudos avaliaram a saúde mental apenas dos superdotados e não compararam com pares não superdotados. Com isso, não ficou claro se a superdotação é um fator de risco ou proteção para transtornos mentais. Além disso, muitas pesquisas tem sido realizadas com um número pequeno de participantes, dificultando a generalização dos resultados. Os autores sugerem utilizar apenas uma definição de superdotação, ampliar e variar a amostra para avaliar diferenças de gênero e, que a avaliação dos participantes seja realizada no mesmo período e com o mesmo método, medidas e equipe.

Há na literatura estudos que encontraram que pessoas com AH/SD tem problemas emocionais e/ou déficit em habilidades sociais (ANGELA; CATERINA, 2020; BARKAR; NORIAH, 2014) e, também estudos que não confirmaram tais afirmações (MARTIN; BURNS; SCHONLAU, 2009; OGURLU, 2021; SCHUUR *et al.*, 2020). Pesquisas brasileiras relacionadas a AH/SD em universitários, jovens e/ou adultos são recentes e pouco frequentes (BASSO *et al.*, 2020; COSTA, 2012; COSTA, 2016; OLIVEIRA, 2016; PERANZONI, 2013). Dentre as pesquisas encontradas os temas predominantes são de identificação e caracterização, sendo que até o momento não se encontrou estudos sobre o repertório habilidoso e saúde mental com a população de universitários com AH/SD (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). Portanto, pesquisas sobre questões emocionais e de habilidades sociais poderão corroborar uma dessas afirmações considerando que não há consenso na literatura (ALABBASI; AYOUB; ZIEGLER, 2020; ÇITIL; ÖZKUBAT, 2020). Por conseguinte, uma avaliação envolvendo diferentes instrumentos pode resultar em um conjunto expressivo de informações, os quais podem auxiliar na ampliação do conhecimento do fenômeno e, consequentemente, na proposição de intervenções eficazes.

OBJETIVO

Descrever e comparar habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica com universitários com inteligência dentro da média ou acima dela e, correlacionar esses constructos com desempenho intelectual e entre si.

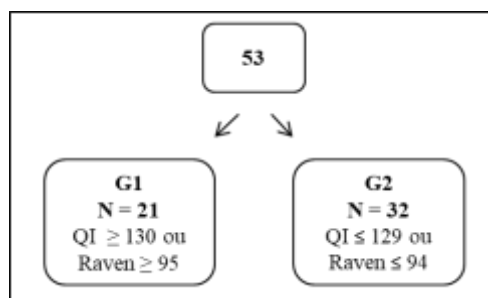
MÉTODO

Participantes

Participaram 53 universitários de graduação do 1º e 2º ano de 18 cursos de três Faculdades de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo (Faculdade de Engenharia de Bauru - FEB, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC e Faculdade de Ciências - FC), que foram automeados com AH/SD por meio do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSD-adulto) (PÉREZ; FREITAS, 2016) e, posteriormente, avaliados com o Raven APM (RAVEN; RAVEN; COURT, 2015) e o WAIS-III (WECHSLER, 2004).

Os participantes foram separados em dois grupos a partir da pontuação nos testes de desempenho intelectual (WAIS-III e Raven APM), conforme demonstrado na Figura 1. O Grupo 1 (G1) (n = 21) foi composto por participantes que atingiram a classificação máxima em um dos dois instrumentos, sendo muito superior no WAIS-III ou superior no Raven APM (critério: $QI \geq 130$ no WAIS-III ou percentil ≥ 95 no Raven APM). No Grupo 2 (G2) (n=32) estavam os participantes que atingiram classificação abaixo de muito superior ($QI \leq 129$) no WAIS-III ou acima da média a inferior no Raven APM (percentil ≤ 94).

Figura 1 – Separação dos participantes em grupos.



A Tabela 01 descreve os dados sociodemográficos dos participantes de G1 e G2. Nota-se que em ambos grupos havia mais participantes do sexo masculino (G1 = 52,38% e G2 = 53,12%), que eram solteiros (G1 = 57,14% e G2 = 56,25%), que não possuíam filhos (G1 = 95,23% e G2 = 96,87%) e cursavam o 1º ano (G1 = 85,71% e G2 = 65,62%). Em relação aos cursos, no G1 tinha representante de todos os quatro cursos da FEB; da FAAC teve participantes de dois cursos e da FC de seis cursos. No G2, apenas um curso da FEB; a FAAC foi representada por quatro cursos e na FC seis cursos.

Tabela 01 – Dados sociodemográficos dos participantes de G1 e G2.

		G1 (n = 21)		G2 (n = 32)	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	10	47.61	15	46.87
	Masculino	11	52.38	17	53.12
Idade	Mínima	18	-	17	-
	Máxima	28	-	34	-
	Média	19.24	-	21.66	-
	Mediana	18	-	21	-
	Desvio Padrão	2.56	-	3.93	-
Estado civil	Solteiro	12	57.14	18	56.25
	Namora	9	42.85	12	37.50
	Casado	0	-	1	3.12
	Divorciado	0	-	1	3.12
Filhos	Possui	1	4.76	1	3.12
	Não possui	20	95.23	31	96.87
Mora	Família	6	28.57	14	43.75
	Sozinho	11	52.38	3	9.37
	República	3	14.28	12	37.50
	Moradia da universidade	0	-	2	6.25
	Não respondeu	1	4.76	1	3.12
Ano	1º	18	85.71	21	65.62
	2º	3	14.28	11	34.37
Cursos – FEB	Engenharia Elétrica	3	14.28	2	6.25
	Engenharia Civil	1	4.76	0	-
	Engenharia de Produção	1	4.76	0	-
	Engenharia Mecânica	1	4.76	0	-
Cursos – FAAC	Jornalismo	5	23.80	6	18.75
	Arquitetura e Urbanismo	1	4.76	0	-
	Radialismo	0	-	2	6.25
	Artes Visuais	0	-	2	6.25
	Design	0	-	2	6.25
Cursos – FC	Psicologia	2	9.52	4	12.50
	Pedagogia	1	4.76	6	18.75
	Biologia	0	-	3	9.37
	Educação Física	0	-	2	6.25
	Matemática	2	9.52	0	-
	Física	1	4.76	1	3.12
	Química	0	-	2	6.25
	Ciência da computação	2	9.52	0	-
	Sistema da Informação	1	4.76	0	-

Fonte: elaborado pela autora.

Percurso amostral

Os participantes integraram um banco de dados de uma pesquisa realizada pela autora com amostra total de 1042 participante com universitários do 1º ao 3º ano de uma universidade estadual paulista. Eles responderam um instrumento de autonegação de indicadores de AH/SD, sendo que 90 se autonegaram com indicadores de AH/SD, e 53 participaram da avaliação de AH/SD. A presente pesquisa contemplou esses 53 participantes.

Instrumentos

- **Questionário de Informações Sociodemográficas - QIS**

Elaborado para esta pesquisa e descrito nos Estudos 1 e 2. Foi utilizado somente para a caracterização da amostra.

- **Inventário de Habilidades Sociais 2- IHS2-Del Prette**

É um instrumento composto por 38 itens, que tem como objetivo avaliar dimensões situacionais e comportamentais das habilidades sociais de autorrelato de pessoas entre 18 a 59 anos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Esses itens são agrupados em cinco fatores amplos, além do geral: conversação assertiva, abordagem afetivo-sexual, expressão de sentimento positivo, autocontrole/enfrentamento e desenvoltura social. Os resultados variam entre: inferior, médio, bom, elaborado e altamente elaborado. O IHS-2 é um teste de aplicação individual ou coletiva, com consistência interna excelente (alfa de Cronbach = 0,944). O tempo médio de aplicação é em torno de 20 minutos.

- **Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários – QHC-Universitários**

É composto por questões que se referem à forma como o participante se comporta em relação a diversos interlocutores (pais, amigos, namorado(a), colegas de república e público desconhecido) e contextos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). A primeira parte tem 19 questões de frequência e é composta por três fatores: 1) Comunicação e Afeto: comunicação (mãe, pai, irmão, amigos, namorado(a)), expressão de sentimentos

positivos (mãe, pai, irmão, amigos) e expressão de opiniões (mãe, pai, irmão, amigos, namorado(a)); 2) Enfrentamento: expressão de sentimentos negativos (mãe, irmão, amigos, colegas, namorado(a)), fazer críticas (colegas, namorado(a)) e receber críticas (mãe, irmão, amigos, colegas, namorado(a)); e, 3) Falar em Público: falar em público (conhecido, desconhecido) e apresentar seminários. A segunda parte tem 217 opções de respostas e possui dois fatores para oito conjuntos de informação (comunicação, sentimento positivo, sentimento negativo, expressão de opinião, fazer crítica, receber crítica, falar em público e apresentar seminários). Os fatores são: 4) Potencialidades (situações/assuntos, comportamento habilidoso, consequência positiva e sentimentos positivos) e 5) Dificuldades (comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos), que incluem a avaliação quanto à qualidade de interações sociais em diversos contextos, incluindo pais, irmãos, colegas, amigos e namorado(a). Os resultados por fatores das partes 1 e 2 variam entre indicadores clínicos e não clínicos para ansiedade e depressão.

As Partes 1 e 2 possuem características psicométricas satisfatórias: com alfa Cronbach de 0,657 para ambas as partes do instrumento, com variância de 66,27 para a Parte 1 e variância de 71,90 para a Parte 2. O tempo médio de aplicação é em torno de 20 minutos, podendo ser aplicado individualmente ou em pequenos grupos.

- **Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)**

Inventários para a avaliação do nível e ansiedade em pessoas entre 17 a 80 anos de idade que foi traduzido, adaptado e validado para a população brasileira por Cunha (2001). Contém 21 alternativas que contemplam sintomas de ansiedade, avaliadas pelo respondente por meio de escala Likert. A partir da soma dos escores, tem-se a classificação da ansiedade em: Mínimo, Leve, Moderado e Grave. As características psicométricas se mostraram satisfatórias para a população universitária com alfa de Cronbach de 0,87, M=7,54, DP=6,88 para o BAI (CUNHA, 2001). Pode ser aplicada individual ou coletivamente e o tempo médio de aplicação é de 5-10 minutos.

- **Inventário de Depressão de Beck II (BDI-II)**

Trata-se de um inventário para a avaliação do nível da depressão em pessoas entre 17 a 80 anos de idade que foi traduzido, adaptado e validado para a população brasileira por Cunha (2001). O inventário é composto por 21 alternativas que contemplam sintomas

da depressão, avaliadas por meio de escala Likert. A partir da soma dos escores, tem-se a classificação da depressão em: Mínimo, Leve, Moderado e Grave.

O BDI-II foi validado no Brasil por Gomes-Oliveira *et al.* (2012) e mostrou-se fidedigno e válido para mensurar sintomatologia depressiva na população brasileira não clínica. Apresentou consistência interna de 0,93; validade concorrente (correlação de 0,63-0,93 com escalas aplicadas simultaneamente) e capacidade preditiva de gravidade (mais de 65% de classificação correta de indivíduos deprimidos) aceitáveis (GOMES-OLIVEIRA *et al.*, 2012). A aplicação pode ser realizada individualmente ou em grupo, e o tempo médio de aplicação é de 5-10 minutos.

- **Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSd-adulto)** (PÉREZ; FREITAS, 2016). Descrito no Estudo 1.

- **Matrizes Progressivas Avançadas de Raven – APM** (RAVEN; RAVEN; COURT, 2015). Descrito no Estudo 3.

- **Escala Wechsler de Inteligência para Adultos - WAIS-III** (WECHSLER, 2004). Descrito no Estudo 3.

Local

A coleta foi realizada no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da universidade público-alvo desta pesquisa.

Procedimento para coleta dos dados

Em horário previamente agendado no CPA, os participantes responderam individualmente (em horário de acordo com a sua disponibilidade), o Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC), o Inventário de Habilidades Sociais 2- (IHS-2) e os Inventários Beck de Ansiedade (BAI) e de Depressão (BDI-II). O tempo médio desta etapa foi de 50 minutos.

Procedimento para análise de dados

Os dados foram corrigidos e tabulados conforme orientação do manual de cada instrumento e descritos em frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR).

Para as análises estatísticas utilizou-se o *software IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0. Avaliou-se a normalidade da amostra por meio do Teste de Shapiro-Wilk. O resultado indicou distribuição normal no QIIAHS-adolescente (p = 0,266), no WAIS-III (p = 0,430) e no QHC (p = 0,525). No Raven APM apresentou distribuição anormal (p = 0,000), bem como no IHS-2 (p = 0,003), no BAI (p = 0,021), e no BDI-II (p = 0,017).

Foram conduzidas análises não paramétricas (teste Mann-Whitney), para comparar a mediana dos resultados dos grupos G1 e G2. Considerou-se significativas as comparações com $p \leq 0,05$. Para as correlações dos instrumentos utilizou-se do Teste de Correlação de Spearman, devido a distribuição anormal da amostra, em pelo menos um instrumento.

RESULTADOS

Os resultados de habilidades sociais serão apresentados por instrumento e considerando a divisão dos participantes em G1 e G2. A Tabela 02 apresenta os dados dos grupos 1 e 2 no IHS-2 no geral e nos cinco fatores: Conversação assertiva (F1), Abordagem afetivo-sexual (F2), Expressão de sentimento positivo (F3), Autocontrole/Enfrentamento (F4) e Desenvoltura social (F5). O G1 teve respostas mais frequentes na classificação inferior no F1 (42,85%) e altamente elaborado em F2 (33,33%). Em contrapartida, o G2 teve respostas mais frequentes na categoria inferior no F3 (37,50%) e altamente elaborado em F4 (37,50%).

Comparando os fatores nas classificações entre bom a altamente elaborado, o G2 teve mais participantes que atingiram essas pontuações do que o G1 em quatro fatores: no Fator Geral (G1: 61,90%; G2: 71,87%), no F2 - Abordagem afetivo-sexual (G1: 66,65%; G2: 68,74), no F4 - Autocontrole/enfrentamento (G1: 66,66%; G2: 81,25%) e no F5 - Desenvoltura Social (G1: 66,65%; G2: 71,87%). Além disso, o G1 teve pontuações mais frequentes entre bom a altamente elaborado do que o G2 em apenas dois

fatores: no F1 - Conversação assertiva (G1: 57,13%; G2: 53,11%) e no F3 - Expressão de sentimento positivo (G1: 52,37%; G2: 46,87).

Tabela 02 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no IHS-2.

		G1 (n = 21)		G2 (n = 32)	
		N	%	N	%
Geral	Inferior	6	28,57	6	18,75
	Médio	2	9,52	3	9,37
	Bom	6	28,57	13	40,62
	Elaborado	1	4,76	2	6,25
	Altamente	6	28,57	8	25
F1 Conversação assertiva	Inferior	9	42,85	10	31,25
	Médio	0	0	5	15,62
	Bom	8	38,09	5	15,62
	Elaborado	0	0	3	9,37
	Altamente	4	19,04	9	28,12
F2 Abordagem afetivo-sexual	Inferior	6	28,57	6	18,75
	Médio	1	4,76	4	12,5
	Bom	5	23,80	9	28,12
	Elaborado	2	9,52	2	6,25
	Altamente	7	33,33	11	34,37
F3 Expressão de sentimento positivo	Inferior	8	38,09	12	37,5
	Médio	2	9,52	5	15,62
	Bom	7	33,33	8	25
	Elaborado	2	9,52	3	9,37
	Altamente	2	9,52	4	12,5
F4 Autocontrole/ enfrentamento	Inferior	6	28,57	4	12,5
	Médio	1	4,76	2	6,25
	Bom	6	28,57	8	25
	Elaborado	2	9,52	6	18,75
	Altamente	6	28,57	12	37,5
F5 Desenvoltura Social	Inferior	7	33,33	9	28,12
	Médio	0	0	0	0
	Bom	4	19,04	14	43,75
	Elaborado	7	33,33	1	3,12
	Altamente	3	14,28	8	25

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 03 apresenta os dados do QHC, que analisou indicadores clínicos para ansiedade e depressão. Dos fatores do instrumento, o G1 apresentou com mais frequência indicadores clínicos para ansiedade em enfrentamento (F2) (80,95%) e dificuldades (F5)

(80,95%), e para depressão em dificuldades (F5) (76,19%). Para o G2, as pontuações mais frequentes em ansiedade e em depressão considerando os indicadores clínicos foram em dificuldades (F5) (84,37% e 84,37%, respectivamente).

Comparando a porcentagem de G1 e G2, o grupo com mais indicadores clínicos de ansiedade (sinalizado em roxo na Tabela 03) foi o G1 nos fatores 2, 3 e 4 (enfrentamento; falar em público e potencialidades) e de depressão (sinalizado em rosa na Tabela 03) foi o G2 nos fatores 1, 2, e 5 (comunicação e afeto; enfrentamento e dificuldades).

Tabela 03 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no QHC.

			G1 (n = 21)		G2 (n = 32)	
			N	%	N	%
F1 Comunicação e afeto	Ansiedade	Clínico	12	57,14	19	59,37
		Não Clínico	9	42,85	13	40,62
	Depressão	Clínico	10	47,61	18	56,25
		Não Clínico	11	52,28	14	43,75
F2 Enfrentamento	Ansiedade	Clínico	17	80,95	20	62,50
		Não Clínico	4	19,04	12	37,50
	Depressão	Clínico	2	9,52	7	21,87
		Não Clínico	19	90,47	25	78,12
F3 Falar em público	Ansiedade	Clínico	5	23,80	6	18,75
		Não Clínico	16	76,19	26	81,25
	Depressão	Clínico	6	28,57	6	18,75
		Não Clínico	15	71,42	26	81,25
F4 Potencialidades	Ansiedade	Clínico	4	19,04	2	6,25
		Não Clínico	17	80,95	30	93,75
	Depressão	Clínico	3	14,28	2	6,25
		Não Clínico	18	85,71	30	93,75
F5 Dificuldades	Ansiedade	Clínico	17	80,95	27	84,37
		Não Clínico	4	19,04	5	15,62
	Depressão	Clínico	16	76,19	27	84,37
		Não Clínico	5	23,80	5	15,62

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 04 apresenta os dados do BAI (ansiedade) e BDI-II (depressão) dos grupos 1 e 2. Comparando os grupos em relação a ansiedade, o G1 pontuou mais em mínimo (38,09%) e o G2 em leve (53,12%). Em depressão, o G1 e G2 pontuaram

igualmente mais no mínimo, 47,61% e 43,75%, respectivamente. Nas classificações moderado e grave, nota-se que o G1 foi mais frequente em ansiedade e o G2 em depressão.

Tabela 04 – Resultados absolutos e relativos da frequência de G1 e G2 no BAI e BDI-II.

	BAI		BDI-II	
	G1 (n = 21)	G2 (n = 32)	G1 (n = 21)	G2 (n = 32)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Mínimo	8 (38,09)	8 (25)	10 (47,61)	14 (43,75)
Leve	4 (19,04)	17 (53,12)	6 (28,57)	6 (18,75)
Moderado	6 (28,57)	2 (6,25)	1 (4,76)	6 (18,75)
Grave	3 (14,28)	5 (15,62)	4 (19,04)	6 (18,75)

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 05 apresenta a comparação das medianas nos quatro instrumentos, IHS-2, QHC, BAI e BDI-II dos grupos 1 e 2. Nota-se que não houve diferença significativamente estatística entre os grupos.

Tabela 05 – Comparação pelo Mann-Whitney dos grupos 1 e 2.

	G1 (n = 21)		G2 (n = 32)		U	p
	Med	DP	Med	DP		
IHS-2 Geral	84	13.86	87	10.09	29.500	0.330
IHS-2 F1 Conversação assertiva	39	7.37	36	7.56	31.000	0.400
IHS-2 F2 Abordagem afetivo-sexual	7	2.11	7	2.54	40.000	0.964
IHS-2 F3 Exp. Sentimento Positivo	25	4.11	27	3.73	33.000	0.505
IHS-2 F4 Autocontrole/enfrentamento	12	3.62	15	1.81	27.000	0.230
IHS-2 F5 Desenvoltura Social	18	4.45	16	2.58	32.500	0.475
QHC F1 Comunicação e afeto	19	3.64	17	5.93	39.500	0.929
QHC F2 Enfrentamento	5	2.87	9	4.57	28.500	0.286
QHC F3 Falar em público	6	1.99	6	1.07	34.500	0.589
QHC F4 Potencialidades	128	39.21	124	31.58	38.000	0.825
QHC F5 Dificuldades	31	14.40	21	29.29	40.000	0.965
BAI	16	10.89	14	10.10	311.000	0.649
BDI II	14	11.28	15	10.44	304.000	0.560

Fonte: elaborado pela autora.

Nota - Med. = mediana; DP = desvio padrão.

Buscou-se correlacionar indicadores de AH/SD e desempenho intelectual, com habilidades sociais e com ansiedade e depressão considerando a amostra total.

IHS-2

O IHS-2, que avaliou as habilidades sociais foi correlacionado com os resultados do QIIAHS-2-adulto, do Raven-APM e do WAIS-III. Entretanto, não houve correlação estatisticamente significativa entre os resultados do IHS-2 com nenhum dos instrumentos utilizados para identificar AH/SD.

Correlacionou-se os resultados do instrumento de habilidades sociais com instrumento de humor BAI, conforme apresentado na Tabela 06. Houve correlação inversamente proporcional de sintomas ansiosos com conversação afetiva ($r\hat{o} = -0,371$; $p = 0,006$), conforme maior escore em sintomas de humor menor o escore dessa habilidade social, e correlação diretamente proporcional de habilidades sociais geral com ansiedade ($r\hat{o} = 0,0663$; $p < 0,001$), ou seja, se os participantes apresentavam mais habilidades sociais, maior eram os sintomas ansiosos.

Tabela 06 - Correlação IHS-2 e BAI.

IHS-2	$r\hat{o}$	p
Geral	0,663	<0,001
F1 - Conversação afetiva	-0,371	0,006
F2 - Abordagem afetivo-sexual	-0,087	0,538
F3 – Expressão de sentimento positivo	-0,070	0,618
F4 - Autocontrole/enfretamento	0,016	0,912
F5 - Desenvolvimento social	-0,209	0,134

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: $R\hat{o}$ = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

Correlacionou-se o instrumento de habilidades sociais com depressão pelo BDI-II. Nota-se que houve correlação inversamente proporcional de sintomas depressivos com conversação afetiva ($r\hat{o} = -0,466$; $p < 0,001$) e habilidades sociais geral ($r\hat{o} = -0,385$; $p = 0,004$), conforme maior escore em sintomas de humor, menor o escore de habilidade social e conversação afetiva. A Tabela 07 apresenta os dados.

Tabela 07 - Correlação IHS-2 e BDI-II.

IHS-2	rô	p
Geral	-0,385	0,004
F1 - Conversação afetiva	-0,466	<0,001
F2 - Abordagem afetivo-sexual	-0,243	0,079
F3 – Expressão de sentimento positivo	-0,090	0,520
F4 - Autocontrole/enfretamento	-0,116	0,410
F5 - Desenvolvimento social	-0,202	0,146

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: Rô = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

QHC

O QHC foi o segundo instrumento de avaliação de habilidades sociais. Realizou-se correlação dele com o de indicadores de AH/SD, o QIIAHSD-adulto. Houve correlação diretamente proporcional do F3 (Falar em público) com habilidades acima da média ($rô = 0,315$; $p = 0,022$), e de F5 (Dificuldades) com liderança ($rô = 0,350$; $p = 0,010$).

Buscou-se avaliar correlações de habilidades social pelo QHC com habilidade intelectual do Raven-APM. As análises demonstraram que não houve correlações estatisticamente significativas. Todavia, do WAIS-III houve correlação inversamente proporcional do Índice de Organização Perceptual (IOP) com Falar em público (F3) do QHC ($rô = -0,330$; $p = 0,016$).

Analizou-se as habilidades sociais pelo QHC com fatores emocionais pelo BAI e BDI-II. Conforme demonstrado na Tabela 08, identificou-se correlação inversamente proporcional de ansiedade do BAI com comunicação e afeto (F1) ($rô = -0,349$; $p = 0,010$) e com potencialidades (F4) ($rô = -0,360$; $p = 0,008$), significando que quanto maior ansiedade menor a comunicação e afeto e potencialidades e, também, correlação diretamente proporcional com dificuldades (F5) ($rô = 0,424$; $p = 0,002$), sinalizando quanto maior ansiedade maior pontuação em dificuldades.

Tabela 08 - Correlação QHC e BAI.

QHC	rô	p
F1 - Comunicação e afeto	-0,349	0,010
F2 – Enfrentamento	0,071	0,614
F3 – Falar em Público	-0,081	0,563
F4 - Potencialidades	-0,360	0,008
F5 - Dificuldades	0,424	0,002

Fonte: elaborado pela autora.

Rô = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

Buscou avaliar correlações de sintomas de humor depressivos com as habilidades sociais do QHC. Identificou correlação inversamente proporcional de comunicação e afeto (F1) ($r\hat{o} = -0,402$; $p = 0,003$), e potencialidades (F4) ($r\hat{o} = -0,377$; $p = 0,005$), conforme maior escore em depressão menor escore nessas habilidades, e correlação diretamente proporcional de dificuldades (F5) com depressão ($r\hat{o} = 0,640$; $p = <0,001$), conforme maior escore em depressão maior escore em dificuldades também. A Tabela 09 apresenta os dados.

Tabela 09 - Correlação QHC e BDI-II.

QHC	$r\hat{o}$	p
F1 - Comunicação e afeto	-0,402	0,003
F2 – Enfrentamento	0,107	0,446
F3 – Falar em Público	-0,012	0,934
F4 - Potencialidades	-0,377	0,005
F5 - Dificuldades	0,640	<0,001

Fonte: elaborado pela autora.

$R\hat{o}$ = estatística de Spearman; p = valor de p obtido pela correlação de Spearman. Nível de significância $p < 0,05$.

BAI

Buscou avaliar ansiedade (BAI), com indicadores de AH/SD do QIIAHSD-adulto. Identificou correlação diretamente proporcional de ansiedade com liderança ($r\hat{o} = 0,321$; $p = 0,019$), indicando que conforme maior escore em liderança maior escore em ansiedade.

Buscou avaliar correlação de ansiedade pelo BAI com o Raven-APM. Não houve correlações significativas entre as variáveis. Outro instrumento de inteligência que visou identificar correlações foi o WAIS-III com o BAI. Porém, não foram identificadas correlações significativas.

BDI-II

Buscou avaliar correlação do instrumento de depressão (BDI-II) com indicadores de AH/SD do QIIAHSD-adulto. Os resultados apontaram para correlação diretamente proporcional de depressão com comportamentos de liderança ($r\hat{o} = 0,290$; $p = 0,035$),

avaliado pelo QIIAHS-Adulto. Correlação de depressão com os instrumentos de avaliação intelectual, como o Raven-APM e o WAIS-III, não foram observadas.

DISCUSSÃO

Esse estudo descreveu e comparou as habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com AH/SD acadêmica (G1) e de universitários com inteligência na média e/ou acima da média (G2). A literatura tem apontado que são poucos os estudos com adultos superdotados (BROWN; PETERSON; RAWLINSON, 2020; OLIVEIRA, RODRIGUES; CAPELLINI, 2020; RINN; BISHOP, 2015), especialmente quando se trata de questões socioemocionais (ALABBASI; AYOUB; ZIEGLER, 2020; BROWN; PETERSON; RAWLINSON, 2020; ÇITIL; ÖZKUBAT, 2020). Os resultados não apontaram diferenças entre os grupos entre as variáveis investigadas – habilidades sociais, ansiedade e depressão. Isso pode ter acontecido porque os grupos eram homogêneos, no sentido intelectual, sendo que no G1 havia participantes que pontuaram QI a partir de 130 (muito superior) e no G2 pontuaram até 129 (superior).

No IHS-2 que avalia as habilidades sociais em cinco fatores e que as pontuações variam entre inferior a altamente elaborado, pode-se observar que o G1 apresentou repertório inferior em conversação assertiva e o G2 em expressão de sentimento positivo. Repertório altamente elaborado do G1 foi em abordagem afetivo-sexual e do G2 em autocontrole/enfrentamento. As habilidades pontuadas como altamente elaboradas podem funcionar como fatores de proteção (PERREIRA; DUTRA-THOME; KOLLER, 2016).

Os dois fatores que os dois grupos apresentaram mais déficits, estão relacionados, pois segundo Del Prette e Del Prette (2018), conversação assertiva envolve habilidade de autoafirmação em situações de enfrentamento com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor, como as de iniciar, manter e encerrar conversação, lidar com críticas e elogios, abordar autoridades, fazer perguntas e pedir favores a desconhecidos, negociar uso de preservativo, falar em público, expressar desagrado e pedir mudanças de comportamento. A expressão de sentimento positivo, que o G2 pontuou com mais déficit, envolve habilidade para expressar e lidar com demandas de expressão de afeto, incluindo fazer e agradecer elogios, expressar afeto e amor, entre outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). Em relação ao repertório elaborado, o G1 se destacou em abordagem

afetivo-sexual, que são habilidades que incluem iniciar, manter conversação com pessoas recém conhecidas, apresentar-se, declarar sentimentos amoroso e abordar para relação sexual (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018). E o G2 se destacou em autocontrole/enfrentamento, que requer habilidades de reagir a críticas injustas, expressar desagrado, discordar em grupo de conhecidos ou pessoas de autoridade e defender alguém que está sendo criticado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Ainda que ao comparar os grupos não obteve diferenças significativas, pelo QHC foi possível observar que o G1 pontuou com mais frequência em clínico para ansiedade em enfrentamento e dificuldades e em depressão em dificuldades. Para o G2 as pontuações mais frequentes para ansiedade e depressão no clínico foram em dificuldades. Segundo Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), enfrentamento envolve expressão de sentimentos negativos e, fazer e receber críticas e as dificuldades engloba comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos. Nesse sentido, nota-se que ambos os grupos apresentaram indicadores de saúde mental. A pontuação em tais habilidades pode sugerir a necessidade de intervenção em promoção de habilidades sociais. Brown, Peterson e Rawlinson (2020) explanaram sobre a necessidade de pesquisas com adultos para identificar necessidades específicas dessa fase da vida, e considerar, além das capacidades e necessidades cognitivas, também as sociais e emocionais.

Descrever as habilidades sociais avaliadas no estudo é importante, pois ficam claros os constructos investigados, suas semelhanças, diferenças e quais se relacionam entre si. Çitil e Özkubat (2020) e Alabbasi, Ayoub e Ziegler (2020) apontaram que a nomenclatura pode variar entre os estudos, abarcando em conclusões contraditórias quando isso não é levado em conta.

Em relação a ansiedade e depressão avaliadas pelo BAI e BDI-II, pode-se observar que nas classificações moderado e/ou grave, G1 teve mais participantes com ansiedade e o G2 em depressão. Esse dado vai ao encontro com os achados de Barkar e Noriah (2014), que ao examinar níveis de ansiedade e depressão, notou que ansiedade foi mais frequente nos superdotados.

Buscou-se correlacionar indicadores de AH/SD e desempenho intelectual com habilidades sociais, ansiedade e depressão, e de habilidades sociais com ansiedade e depressão. Foi possível notar que entre os instrumentos de indicadores de AH/SD e habilidades sociais, o QIIAHSD-adulto não apresentou correlação com o IHS-2. Com o QHC teve correlação entre falar em público com habilidades acima da média do

QIIAHSD-adulto e entre liderança do QIIAHSD-adulto com dificuldades do QHC. Na pesquisa de Ogurlu e Sevim (2017) sobre liderança, os adolescentes superdotados que relataram não estar dispostos a exercer a liderança foi devido à falta de autoconfiança e para evitar assumir responsabilidades.

Buscou-se correlacionar desempenho intelectual com habilidades sociais. O Raven-APM não apresentou correlação com o IHS-2 e com o QHC. Com o WAIS-III o IHS-2 também não apresentou correlação, porém com o QHC apresentou correlação negativa de falar em público com o Índice de Organização Perceptual (IOP) do WAIS-III. Falar em público engloba se comunicar com pessoas conhecidas e/ou desconhecidas e apresentar seminários (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). O IOP é caracterizado por raciocínio matricial que mede a criação de conceitos não verbais, percepção visual, organização, coordenação visual e motora, nível de abstração e habilidade intelectual (WECHSLER, 2004). Nota-se que são habilidades diferentes, embora de forma cognitiva eles sejam bons, falar em público vai depender de uma gama de repertório social e que envolve a avaliação que eles fazem do ambiente.

Buscou-se correlacionar saúde mental com habilidades sociais, mais especificamente ansiedade e depressão. Correlacionou-se o QHC de habilidades sociais com os dois instrumentos de saúde mental, BAI e BDI-II. Nota-se que ansiedade e depressão correlacionaram negativamente com comunicação e afeto e com potencialidades e, positivamente com dificuldades. Esses dados são observados na pesquisa de Bolsoni-Silva e Guerra (2014), em que universitários com depressão tinham menor repertório de habilidades sociais, bem como na pesquisa de Barkar e Noriah (2014) com superdotados, que constatou que depressão correlacionou negativamente com três tipos de ajustes (psicológico, social e emocional) e positivamente com ansiedade.

Houve correlação negativa de ansiedade pelo BAI com conversação afetiva do IHS-2, conforme maior escore em sintomas de ansiedade menor o escore dessa habilidade social. Essa relação também foi descrita por Soares *et al.* (2017). Observou-se também correlação positiva de habilidades sociais geral com ansiedade, conforme maior o repertório de habilidades sociais, maior a ansiedade. Esse resultado difere do esperado, visto que as habilidades sociais podem ser fatores que auxiliam no enfrentamento à ansiedade (PERREIRA; DUTRA-THOME; KOLLER, 2016). Todavia, para a amostra do presente estudo, pode ser necessário realizar intervenções que os auxiliem na regulação emocional e enfrentamento, transpondo as habilidades sociais já aprendidas para manejo da ansiedade. Essa proposta vai ao encontro com o que Ogurlu (2021) sugeriu, que

havendo problemas emocionais, é preciso investigar necessidades individuais, sociais e emocionais, e a partir disso, implantar intervenções que vão em direção das demandas apresentadas. Na pesquisa de Chagas-Ferreira, *et al.* (2019), notou-se melhora das habilidades sociais em jovens com AH/SD após intervenção.

Em relação a depressão, houve correlação negativa de sintomas depressivos pelo BDI-II com conversação afetiva e habilidades sociais geral do IHS-2. Esse dado vai ao encontro com a pesquisa de Bolsoni-Silva e Guerra (2014), com estudantes universitários brasileiros, no qual verificaram que aqueles que apresentavam depressão tinham menor repertório de habilidades sociais. Bolsoni-Silva e Loureiro (2015) constataram em estudo com universitários brasileiros que a depressão foi preditora de menor repertório geral de habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contemplou a descrição do repertório de habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica e de universitários com inteligência na média e/ou superior apontando para semelhanças entre os grupos nas variáveis investigadas. Os resultados demonstraram que foram observadas algumas correlações, principalmente entre habilidades sociais com ansiedade e depressão que sugere o que a literatura já vem apontado, quanto mais habilidades sociais, menos ansiedade e depressão.

Alguns pontos fortes da presente pesquisa foram contemplar mais de um instrumento de habilidades sociais e avaliar essas habilidades no público adulto, especificamente universitários com AH/SD, bem como avaliar ansiedade e depressão, pois até o presente momento, não se encontrou artigos que abordassem esses três constructos em universitários com AH/SD em pesquisas no Brasil. Desse modo, o presente estudo inaugura o tema e contribui para o avanço da área, sugerindo habilidades que podem ser desenvolvidas nessa população por meio de intervenções específicas em treino de habilidades sociais.

Entre as limitações identificadas pelo estudo, destaca-se o número limitado do tamanho da amostra e, ter avaliado as habilidades sociais, ansiedade e depressão somente de universitários com AH/SD e de universitários com inteligência na média e/ou superior e que haviam se automeado com AH/SD. Para futuras pesquisas, sugere-se comparar e

correlacionar os mesmos dados com pessoas com AH/SD produtiva-criativa para verificar se os dados serão semelhantes ou não, e com pessoas sem AH/SD. Tais resultados podem indicar um rol de habilidades sociais importantes para serem promovidas nessa população, quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu confirmar a presença de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) acadêmica em universitários, iniciada com a autonegação de AH/SD, utilizando instrumentos de avaliação de desempenho intelectual e investigando a presença de habilidades sociais e indicadores clínicos de saúde mental entre os universitários com AH/SD, comparando-os com um grupo controle e realizando correlações entre os resultados dos diferentes instrumentos utilizados.

No Estudo 1 foi descrito áreas de mais destaque em universitários e investigou se havia associação entre essas áreas, a partir da análise de questões abertas, utilizando nuvem de palavras e, identificou e quantificou universitários autonegados com AH/SD de diferentes faculdades e cursos. Os resultados demonstraram que de 1042 participantes, 90 se autonegaram com indicadores de AH/SD e a área de destaque em comum para os participantes foi línguas estrangeiras. Observou-se um percentual de autonegados dentro do esperado na população de universitários, com cerca de 8,6% dos participantes.

O Estudo 2 objetivou descrever e comparar a trajetória acadêmica (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinho e Ensino Superior), e áreas de mais destaque de universitários autonegados com indicadores de AH/SD acadêmica e de universitários sem autonegação. Os resultados demonstraram que houve diferença entre grupos e associação com indicadores de AH/SD estar cursando disciplina em pós-graduação, ler por interesse, quantidade de horas semanais dedicadas a atividades de interesse e a leitura por temas de interesse, se considerar criativo e com habilidades acima da média. É possível concluir sobre a importância de se utilizar outros indicadores como alguns marcadores presentes no curso de vida do estudante, como aceleração escolar, premiação em Olimpíadas, etc.

O Estudo 3 objetivou descrever o desempenho intelectual de universitários autoneameados com AH/SD acadêmica e correlacionar os instrumentos utilizados para a identificação. Os resultados demonstraram que de 53 participantes autoneameados, a AH/SD foi confirmada em 21 (39,62%), e houve correlação positiva entre o Raven APM e o WAIS-III. Todavia, considerando a população geral da pesquisa, poucos participantes foram confirmados. O resultado encontrado parece indicar que a autoneameação não foi um bom começo para a identificação dessa população. Entre as hipóteses levantadas estão a recusa em participar de estudantes potencialmente com AH/SD ou, ainda, as limitações do instrumento utilizado.

O último estudo objetivou descrever o repertório de habilidades sociais, ansiedade e depressão de universitários com AH/SD acadêmica e de universitários com inteligência na média e/ou acima da média e correlacionar os instrumentos de desempenho intelectual com os de habilidades sociais e saúde mental. Os resultados demonstraram que não houve diferença entre os grupos em relação aos constructos avaliados. Em relação as correlações, foram observadas algumas, principalmente entre habilidades sociais com ansiedade e depressão, indicando quanto mais habilidades sociais, menos ansiedade e depressão.

Aponta-se como pontos fortes da pesquisa: a) o cuidado em contemplar todas as faculdades do Campus (três) e todos os cursos da Universidade (vinte), abrangendo diferentes turnos (diurno, vespertino, noturno e integral) e diferentes anos (1º, 2º e 3º ano); b) o expressivo número de participantes, composto por 1042 universitários; c) contemplar a trajetória acadêmica (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinho e Ensino Superior) e fazer comparação entre grupos, composto por 179 participantes e, c) contemplar vários instrumentos para identificação das AH/SD e de habilidades sociais, considerando 53 participantes.

Entre as limitações do estudo identificou-se: a) não ter perguntado aos participantes se eles declararam na matrícula da universidade possuir AH/SD, uma informação que poderia contribuir nas análises dos resultados; b) o foco na AH/SD acadêmica pode ter deixado participantes da área criativa-produtiva de fora; c) ter usado o instrumento de autonegação QIIAHSD-adulto que não apresenta parâmetros psicométricos como identificação inicial de superdotação pode ter deixando potenciais estudantes com AH/SD fora do estudo. Isso faz com que os resultados desse instrumento sejam analisados com cautela, entretanto, são poucos os instrumentos no Brasil para esse público na vida adulta. Até o presente momento, foram encontrados dois, nos quais ambos necessitam de evidência de validade; d) não se utilizou instrumentos para avaliar a criatividade que tenham evidência de validade e, e) não comparar as variáveis de saúde mental e habilidade sociais com grupo de universitários com desempenho intelectual inferior ou dentro da média.

É importante ressaltar que os universitários que participaram da etapa da avaliação e tiveram interesse, receberam uma devolutiva sobre os resultados de todos os instrumentos aplicados e encaminhamentos conforme necessidade apontada na avaliação. Um deles foi encaminhá-los para um estudo de mestrado de uma integrante do mesmo grupo de pesquisa da autora dessa tese, sob coordenação da orientadora, para participar de um treino de habilidades sociais com universitários com AH/SD.

Em relação aos bastidores da pesquisa, todos os participantes relataram na devolutiva que gostaram de participar, sendo que os principais motivos alegados foram: poder contribuir com a ciência; curiosidade para saber como seria a avaliação e os resultados; gostaram de realizar os diferentes testes e, o autoconhecimento, tanto nos aspectos de saúde mental quanto do intelectual. Inclusive, a ideia inicial era fazer uma parte da avaliação em pequenos grupos, porém nas primeiras coletas, notou-se que alguns

comentavam sobre as suas respostas, e assim, abria um espaço para discussão e/ou acolhimento, conforme demanda. Desse modo, avaliamos que seria mais viável fazer individualmente, o que foi importante para criar vínculo e se sentirem à vontade para compartilhar sobre o que estavam vivenciando na universidade, bem como sobre alguns aspectos do seu histórico que estava relacionado com o tema da pesquisa. Alguns descreveram para a pesquisadora que esse foi o primeiro contato com uma profissional da Psicologia e que essa experiência os motivou a buscar acompanhamento psicológico.

Como discutido nessa tese, pesquisas brasileiras com pessoas adultas ou universitárias com AH/SD são pouco frequentes e menos ainda, sobre habilidades sociais e saúde mental. Assim, essa tese pode contribuir com diversos assuntos relacionados ao público de AH/SD e universitários, como identificação, caracterização da trajetória escolar e descrição do repertório de habilidades sociais, ansiedade e depressão.

REFERÊNCIAS

- ACAR, S.; SEN, S.; CAYIRDAG, N. Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: a multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60, 81-101, 2016.
- ALABBASI, A. M. A.; AYOUB, A. E. A.; ZIEGLER, A. O. Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 2020.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características socio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, v. 1, n. 55, p. 45- 64, 2005.
- ALMUKHAMBETOVA, A.; HERNÁNDEZ-TORRANO, D. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University. An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective, *Gifted Child Quarterly*, v. 64, n. 2, p. 117-131, 2020.
- ALSHEHRI, R. M. Gifted Adults Career as a Reflection of Gifted Education: A Systematic Review of the Literature, *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, v. 10, n. 2, p. 38-45, 2020.
- ALVES, I. C. B.; ROSA, H. R.; SILDA, M. A.; SARDINHA, L. S. Avaliação da inteligência: revisão de literatura de 2005 a 2014. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 15, n. 2, p. 89-97, 2016.
- AMATUZZI, M. L.; CARMO, B. M. do.; LITVOC, J.; LEME, L. E. G. Linguagem metodológica: parte 1. *Acta ortop. bras.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-56, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM V)*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANGELA, F. R.; CATERINA, B. Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 2020.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- ANTUNES, A. P. Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incursão pelo estado da arte. *Psicol. estud.*, v. 24, 2019.
- ARANTES, D. R. B. *Uma investigação sobre pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: dialogando com Marion Milner*. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ARANTES-BRERO, D. R. B. *Altas habilidades/superdotação na vida adulta: modos de ser e trajetórias de vida*. Juruá, 2020.

ATTONI, T. *et al.* Os aspectos da linguagem de crianças com altas habilidades/superdotação: revisão integrativa da literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 22, n. 6, p. 9320-9326, 2020.

BAIN, S. K.; BELL, S. M. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 168-178, 2004.

BAIN, S. K.; CHOATE, S. M.; BLISS, S. L. Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, v. 29, n. 1, p. 41-48, 2006.

BARKAR, A. Y. A.; NORIAH, N. M. Depression, anxiety, stress, and adjustments among malaysian gifted learners: Implication towards school counseling provision. *International Education Studies*, v. 7, n. 13, p. 6-13, 2014.

BAR-ON, R. The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, v. 18, p. 13-25, 2006.

BASSO, E.; RIECHI, T. I. J de Sa.; MOREIRA, L. C.; VEIGA, E. C. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Acesso em: 13 abr. 2017. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

BIANCO, M.; HARRIS, B.; GARRISON-WADE, D.; LEECH, N. Gifted girls: gender bias in gifted referrals, *Roeper Review*, v. 33, n. 3, p. 170-181, 2011.

BOAZMAN, J.; SAYLER, M. Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, v. 33, n. 2, p. 76-85, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; GUERRA, B. T. O impacto da depressão para as interações sociais de universitário. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 429-452, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 32, n. 4, p. 1-8, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. *Questionário de avaliação de comportamentos e contextos para universitários: Manual técnico*. QHC - Universitários. 1. ed. São Paulo: Cetepp, 2015.

BORLAND, J. H. Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted quarterly*, v. 53, n. 4, p. 236-238, 2009.

BRANDÃO, T. M. *Atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação*. (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BROWN, M.; PETERSON, E. R.; RAWLINSON, C. Research with gifted adults: what international experts think needs to happen to move the field forward, *Roeper Review*, v. 42, n. 2, p. 95-108, 2020.

CAMPOS, C. R.; BASSINELLO, P. Z.; OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C. Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 1-20, 2019.

CAO, T. H.; JUNG, J. Y.; LEE, J. Assessment in Gifted Education: A Review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, p. 1-41, 2017.

CARMAN, C. A.; WALTHER, C. A.; BARTSCH, R. A. Using the cognitive abilities test (CogAT) 7 nonverbal battery to identify the gifted/talented: An investigation of demographic effects and norming plans. *Gifted Child Quarterly*, v. 62, n. 2, p. 193-209, 2018.

CARRARA, K. *Iniciação científica: um roteiro comentado para estudantes*. São Paulo: Avercamp, 2014.

CARVALHO, E. A.; BERTOLINI, S. M. M. G.; MILANI, R. G.; MARTINS, M. C. Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de Ensino Superior. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 14, n. 3, p. 1290-1298, 2015.

CASSADY, J. C.; CROSS, T. L. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. *The Journal of Education of the Gifted*, n. 29, p. 290-305, 2006.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Psico-USF*, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

CHAGAS-FERREIRA, J. F.; VILARINHO-REZENDE, D.; PRADO, R. M.; LIMA, R. R de. Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: um programa e múltiplas experiências. *Psic.: Teor. e Pesq.* v. 35, 2019.

ÇITIL, M.; ÖZKUBAT, U. The comparison of the social skills, problem behaviours and academic competence of gifted students and their non-gifted peers. *International Journal of Progressive Education*, v. 16, n. 6, p. 296-312, 2020.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

CONEP. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

COSTA, L. C. *Acadêmico idoso no ensino superior: características de Altas Habilidades/ Superdotação*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

COSTA, L. C. *Altas Habilidades/Superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA, M. C.; MOREIRA, Y. B. Saúde mental no contexto universitário. *Seminários sobre Ensino de Design*, v. 2, n. 10, 2016.

CRESWELL, J.W.; CLARK V. L. P. *Pesquisa de métodos mistos*. São Paulo: Penso; 2013.

CUNHA, J. A. *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades / superdotação: relato materno. *Psicol. Esc. Educ.* 24, 2020.

DANCEY, C.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Inventário de habilidades sociais (IHS- Del Prette)*: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE,

- A. (Org.) *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 189-231.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del Prette)*: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Pearson, 2018.
- DELPRETTO, B. M. L. *A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.
- ELISONDO, R. C.; DONOLO, D. S. ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, v. 26, n. 2, p. 220-225, 2010.
- FERNÁNDEZ, E.; GARCÍA, T.; ARIAS-GUNDÍN, O.; VÁZQUEZ, A.; RODRÍGUEZ, C. Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in Psychology*, v. 8, p. 1–10, 2017.
- FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social skills of gifted and talented children. *Estud. psicol.* v. 19, n. 4, p. 288-295, 2014.
- FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.
- GALLOWAY, B.; PORATH, M. Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, v. 20, n. 2, p. 118-121, 1997.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- GEISER, C. MANDELMAN, S. D.; TAN, M.; GRIGORENKO, E. L. Multitrait–multimethod assessment of giftedness: An application of the correlated traits–correlated (methods–1) model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, v. 23, p. 76-90, 2016.
- GOKAYDIN B.; BAGLAMA B.; UZUNBOYLU H. Language learning of gifted individuals: a content analysis study. *Teach. Prof. Dev.* v. 19, n. 1, p. 109-118, 2017.
- GOMES, C. F. M.; PEREIRA JUNIOR, R. J.; CARDOSO, J. V.; SILVA, D. A. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. *Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, v. 16, n. 1, 2020.
- GOMES-OLIVEIRA, M. H.; GORENSTEIN, C.; LOTUFO NETO, F.; ANDRADE, L. H.; WANG Y. P. Validation of the Brazilian Portuguese version of the Beck Depression Inventory-II in a community sample. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 34, n. 1, 389-394, 2012.

GÓMEZ-ARÍZAGA, M. P.; CONEJEROS-SOLAR, M. L. Am I that talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High Ability Studies*, v. 24, n. 2, p. 135–151, 2013.

GROBMAN, J. A psychodynamic psychotherapy approach to the emotional problems of exceptionally and profoundly gifted adolescents and adults: A psychiatrist's experience. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 33, p. 106-125, 2009.

HODGES, J.; TAY, J.; MAEDA, Y.; GENTRY, M. A Meta-Analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 00(0), 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

IVO, M. C. *A identificação de jovens com Altas Habilidades: uma abordagem Winnicottiana da criatividade*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2012.

JACKSON, P. S.; PETERSON, J. S. Depressive disorder in highly gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, v. 14, p. 175-186, 2003.

KAUFMANN, F. A.; MATTHEWS, D. J. On becoming themselves: the 1964–1968 presidential scholars 40 years later. *Roeper Review*, v. 34, n. 2, p. 83-93, 2012.

KERR, B. A.; VUYK, M. A.; REA, C. Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, v. 49, n. 7, p. 647-655, 2012.

KOHAN-MASS, J. Understanding gender differences in thinking styles of gifted children. *Roeper Review*, v. 38, n. 3, p. 185-198, 2016.

LANG, M.; MATTA, M.; PAROLIN, L.; MORRONE, C.; PEZZUTI, L. Cognitive profile of intellectually gifted adults: Analyzing the Wechsler Adult Intelligence Scale. *Gifted Child Quarterly*, *Gifted Child Quarterly*, 00(0), 2017.

LEE, H. *et al.* A Meta-Analytic Evaluation of Naglieri Nonverbal Ability Test: exploring its validity evidence and effectiveness in equitably identifying gifted students. *Gifted Child Quarterly*, v. 65, n. 3, p. 199-219, 2021.

LIMA, D. M. M. P. *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.

LOHMAN, D. F. Review of Naglieri and Ford (2003): Does the Naglieri Nonverbal Ability Test identify equal proportions of high-scoring white, black, and hispanic students? *Gifted Child Quarterly*, v. 49, n. 1, p. 19-28, 2005.

LOHMAN, D. F.; GAMBRELL, J. L. Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 30, n. 1, p. 25-44, 2012.

LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. S. Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: SelfBeliefs, Social Skills, and Academic Performance, *Journal of Latino/Latin American Studies*, v. 6, n. 1, p. 54-65, 2014.

LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 22, n. spe, p. 25-32, 2018.

MACUGLIA, G. R.; de MELLO RIEDER, C. R.; TRENTINI, L. B.; HAUCK FILHO, N.; MORAES, A. L.; de ALMEIDA, R. M. M. Comprometimento Executivo nas Fases Leve à Grave da Doença de Parkinson. *Psico*, v. 46, n. 2, p. 198-207, 2015.

MANZANO, A.; ARRANZ, E.; SÁNCHEZ, M. M. Multi-criteria identification of gifted children in a spanish sample. *EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY*, V. 3, N. 1, p. 5-17, 2010.

MARLAND JR, S. P. *Education of the gifted and talented*. Washington D.C.: Government Print Office, 1971.

MARROQUÍN, B. Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, v. 31, n. 8, p. 1276-1290, 2011.

MARTELLI, A. C. M. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 2, n. 3, p. 129-131, 2016.

MARTIN, L. T.; BURNS, R. M.; SCHONLAU, M. Mental Disorders Among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, v. 54, n. 1, p. 31-41, 2009.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. DA S. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. *Educ. rev.*, v. 36, 2020.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. C.; KOGA, F. de O.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 135–139, 2016.

MASSUDA, M. B.; ORLANDO, R. M. Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019.

MCBEE, M. T.; PETERS, S. J.; WATERMAN, C. Combining scores in multiple criteria assessment systems: the impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58, p. 69-89, 2014.

MENDAGLIO, S. Gifted student's transition to university. *Gifted Education International*, v. 29, n. 1, p. 3-12, 2012.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 203-218, 2017.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação. *Psicol. cienc. prof.*, v. 38, n. 1, p. 50-62, 2018.

MIRNICS, Z.; KOVIA, Z.; BAGDY, E. Mental Health Promotion and Prevention Among Gifted Adolescents. *Selection & Peer-review under responsibility of the Conference Organization Committee*, p. 107-120, 2015.

MOON, S. M. Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 274-276, 2009.

NAKANO, T. C. Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, v. 2, p. 149-160, 2012.

NAKANO, T. C.; GOMES, L. B.; ZAIA, P.; SPADARI, G. F.; MIRANDA, M. A.; MARION, M. Avaliação da criatividade no contexto das altas habilidades/superdotação: evidências de validade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 20, n. 3, p. 835-854, 2020.

NAKANO, T. C.; MILIANI, A. F. M.; CAROPOSSI, D. C.; GOZZOLI, M. Z. Evidências de validade do subteste de criatividade verbal da bateria de avaliação das altas habilidades/superdotação. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 1, p. 13-25, 2020.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Rev Educ Espec.*, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; CAMPOS, C. R.; MILIAN, Q. G. Intelligence and creativity: relationships and their implications for positive psychology. *Psico-USF*, v. 20, n. 2, p. 195-206, 2015.

NEIHART, M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, v. 28, p. 196-202, 2006.

- NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999.
- NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 56, n. 4, 237-244, 2007.
- NOVAES, M. H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.
- OBEGA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e superdotação: um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017.
- OGURLU, U. A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, v. 171, 2021.
- OGURLU, U.; SEVIM, M. N. The opinions of gifted students about leadership training. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, v. 4, n. 2, p. 41-52, 2017.
- OLIVEIRA, A. M. *Dotação intelectual em universitários: rastreio e relação com engajamento estudantil e desempenho acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- OLIVEIRA, A. P. de; ARANTES-BRERO, D. R. B.; CALLEGARI, B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Rastreio de saúde mental em crianças e adolescentes com Altas Habilidades/ Superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 2021 (no prelo).
- OLIVEIRA, A. P. de; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, p. 125-142, 2020.
- OLIVEIRA, A. P. de; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Ciência e Profissão*, v. 41, p. 1-17, 2021.
- OLIVEIRA, A. P. de; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. *Revista psicologia escolar e educacional*, v. 24, p. 1-7, 2020.
- OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In FLEITH, D. (Org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC, 2007.
- PAÍN, S. *Psicometria genética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

PARK, G.; LUBINSKI, D.; BENBOW, C. P. When less is more: Effects of grade skipping on adult STEM productivity among mathematically precocious adolescents. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, n. 1, 176-198, 2013.

PEDERRO, M. de F.P.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, A. M. T.; GONÇALVES, L. F.; CAMPOS, E. B. V.; NEME, C. M. B. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017.

PERANZONI, V. C. *Altas Habilidades/Superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

PEREIRA, A. S.; DUTRA-THOME, L.; KOLLER, S. H. Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico*, v. 47, n. 4, p. 268-278, 2016.

PEREIRA, C. E. S.; BARBOSA, A. J. G. Identificar talentos: questões epistemológicas e implicações para a prática. In: A. J. G. BARBOSA (Org.). *Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano*. Juiz de Fora: EDUFJ, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. (pp. 45-61).

PÉREZ, S. G. P. B. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade da Pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação adulta*. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de Altas Habilidades/ Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PETERSEN, J. Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, v. 38, p. 342-348, 2013.

PETERSON, S. J. Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 280-282, 2009.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge, 2013.

PROBER, P. Counseling gifted adults: A case study. *Annals of the American Psychotherapy Association*, v. 11, p. 10-15, 2008.

RAVEN, J.; RAVEN, J. C.; COURT, J. H. *Matrizes Progressivas Raven – Escala Avançada*. São Paulo: Pearson, 2015.

REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M F.; BRONDINO, N. C. M. Altas Habilidades/ Superdotação e Criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por

instrumentos de autoavaliação? *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 02, p.107-122, 2020.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: Papirus, 2014, (pp. 219-264).

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, v. 3, n. 1, p. 9-18, 1990.

RENZULLI, J. S. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... In: S. M. REIS (Org. Serie) & J. S. RENZULLI (Org. Vol.), *Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs*, Vol. 2., Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children. 2004, (pp. 63-70).

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Juruá, 2018. (pp. 19-42).

RENZULLI, J. S. *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Triad Reader*. Mansfield Center, CO: Creative Learning Press, 1986, (pp. 2-19).

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, J. S.; GAESSER, A. H. Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educacion*, v. 368, p. 96–131, 2015.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. A technology-based application of the Schoolwide Enrichment Model and high-end learning theory. In SHAVININA, L. V. (Org.). *International handbook on giftedness*. Gatineau: Springer, 2009. (pp. 1203-1223).

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RICHARDS, D. Prevalence and clinical course of depression: A review. *Clinical Psychology Review*, v. 31, n. 7, p.1117-1125, 2011.

RICHARDS, J.; ENCEL, J.; SHUTE, R. The emotional and behavior adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, n. 14, p. 153-164, 2003.

RINN, A. N.; BISHOP, J. Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly*, v. 59, n. 4, p. 213 –235, 2015.

RINN, A. N.; PLUCKER, J. A. High-Ability college students and undergraduate honors programs: A systematic review. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 42, n. 3, p. 187–215, 2019.

ROWE, E. W.; DANDRIDGE, J.; PAWLUSH, A.; THOMPSON, D. F.; FERRIER, D. E. Exploratory and confirmatory factor analyses of the WISC-IV with gifted students. *School Psychology Quarterly*, v. 29, p. 536-552, 2014.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3) compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>

SCHUUR, J.; WEERDENBURG, M. V.; HOOGEVEEN, L.; KROESBERGEN, E. H. Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, p. 1-23, 2020.

SILVA, K. C. da.; MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P. A matrícula de universitários da educação especial em uma universidade pública do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 44, 2018.

SOARES, A. B. *et al.* Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários, *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 34, 2018.

SOARES, A. B.; BUSCACIO, R. C. Z.; FERNANDES, A. M.; MEDEIROS, H. C. P.; MONTEIRO, M. C. O impacto dos comportamentos sociais acadêmicos nas habilidades sociais de estudantes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 69 – 80, 2017.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L.; SANTOS, Z. de A. Revisão Sistemática da Literatura sobre Ansiedade em Estudantes do Ensino Superior. *Contextos Clínicos*, v. 13, n. 3, 2020.

SOUZA, J. B.; OLIVEIRA, J. F.; ALCANTRA, J. D. B. de.; MARTINS, A. L. da C. F.; FERREIRA, A. P. da C.; VERAS, V. de C. S. Contextualizando as Potencialidades das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9 n. 15, p. 16-38, 2020.

SOUZA, M. A. R.; WALL, M. L.; THULER, A. C. DE M. C.; LOWEN, I. M. V.; A. M. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Rev. esc. Enferm*, v. 52, 2018.

STARR, L. R.; HAMMEN, C.; CONNOLLY, N. P., BRENNAN, P. A. Does relational dysfunction mediate the association between anxiety disorders and later depression? Testing an interpersonal model of comorbidity. *Depression and Anxiety*, v. 31, p. 77-86, 2014.

SUÁREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. *Psicol. Esc. Educ.* v. 23, 2019.

TURNBULL, A.P. *et. al. Exceptional lives: special education in today`s schools*. 7th ed. New Jersey: Pearson, 2013. chap. 16, (pp. 370-39).

VERSTEYNEN, L. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? *The New Zealand Journal of Gifted Education*, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas críticas: revista da faculdade de educação da UnB*, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: Papirus, 2014, (pp. 23-64).

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas Habilidades/Superdotação - encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WECHSLER, D. *WAIS-III: escala de inteligência Wechsler para adultos: Manual*. Tradução de M. C. V. M. Silva; Adaptação e padronização de uma amostra brasileira. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

WECHSLER, S. M.; NUNES, M. O.; SCHELINI, P. W.; FERREIRA, A.; PEREIRA, D. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 3, p. 243-250, 2010.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, v. 34, n.1, p. 36-60, 2016.

WIRTHWEIN, L.; ROST, D. H. Giftedness and subjective well-being: A study with adults.

APÊNDICE A - Questionário de Informações Sociodemográficas (QIS).

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ Data de nascimento: _____

Celular/ Tel.: (____) _____ E-mail: _____

Estado civil: () solteiro(a) () namora () casado(a) () divorciado(a) () viúvo(a)

Tem filhos: () sim () não Se sim, quantos: _____ Religião: _____

Em Bauru, mora com: () família () sozinho(a) () república () moradia da Unesp

• Ensino Fundamental

Estudou em escola: () pública () privada () ambas

Teve reprovação: () sim () não Se sim, em quantas disciplinas: _____

Teve bolsa de estudo em escola particular por mérito: () sim () não

Participou de algum programa/atividade complementar ou de enriquecimento: () sim () não

Se sim, qual/quais: _____

Ganhou prêmio/destaque/menção honrosa: () sim () não Se sim, qual/quais: _____

Participou de alguma Olimpíada: () sim () não Se sim, qual/quais: _____

Olimpíada	Classificação	Ganhou premiação
		() sim () não
		() sim () não
		() sim () não

• Ensino Médio

Estudou em escola: () pública () privada () ambas

Teve reprovação: () sim () não Se sim, em quantas disciplinas: _____

Teve bolsa de estudo em escola particular por mérito: () sim () não

Participou de algum programa/atividade complementar ou de enriquecimento: () sim () não

Se sim, qual/quais: _____

Ganhou prêmio/destaque/menção honrosa: () sim () não Se sim, qual/quais: _____

Participou de alguma Olimpíada: () sim () não Se sim, qual/quais:

Olimpíada	Classificação	Ganhou premiação
		() sim () não
		() sim () não
		() sim () não

• **Vida escolar em geral**

Algum momento foi adiantado/acelerado: () sim () não Se sim, em qual/quais anos: _____

• **Vestibular**

Fez cursinho pré-vestibular: () sim () não

Se sim, quanto tempo: () menos de 1 ano () 1 ano () entre 1 e 2 anos () mais de 2 anos

Já fez outros vestibulares? () sim () não Curso(s): _____

Foi aprovado: () sim () não

• **Atualmente, na UNESP:**

Curso: _____ Semestre: _____ Ano: _____

Período: () integral/diurno () noturno Mês/ano de ingresso: _____/_____

Ingresso por cotas: () sim () não Se sim, qual? _____

Até o momento teve reprovação: () sim () não Se sim, em quantas disciplinas: _____

Participa de projetos: () sim () não

() extensão () iniciação científica () com bolsa () sem bolsa

Ganhou prêmio/destaque/menção honrosa: () sim () não Se sim, qual/quais: _____

É ou foi monitor de alguma disciplina: () sim () não

Fez ou faz alguma disciplina em outro curso de graduação: () sim () não

Fez ou faz alguma disciplina em algum curso de pós-graduação: () sim () não

Cursa a primeira graduação: () sim () não Se não, é a: () segunda () terceira

Finalizou a primeira: () sim () não Curso: _____

Ao participar das demais etapas da pesquisa, prefere participar respondendo os instrumentos em:

() pequenos grupos () individualmente

- Quantas horas por semana dedica a(s) atividade(s) de seu interesse?

Menos de 5 ()

De 5 a 10 ()

De 10 a 20 ()

Mais de 20 ()

- Você considera que possui habilidades superiores, ou seja, habilidades acima da média?

() Sim () Não

Se sim, em qual/quais áreas?

- Você se considera criativo(a)?

() Sim () Não

Se sim, em qual/quais áreas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa “Identificação de habilidades superiores e saúde emocional em universitários” realizada pela pesquisadora doutoranda Ana Paula de Oliveira, com orientação da pesquisadora responsável Profa. Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Profa. Olga Maria P. R. Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP/Bauru. Sua participação consiste em responder a dois questionários neste momento. Em um segundo momento, poderá ser convidado(a) a responder outros instrumentos presencialmente no local e horário à combinar, com risco emocional mínimo. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro e, também, poderá retirar em qualquer momento, seu consentimento para uso dos seus dados, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. Os resultados da pesquisa poderão ajudar na construção da compreensão das habilidades superiores e da saúde emocional de universitários, a fim de contribuir para o processo de identificação e intervenção nas instituições de ensino superior.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por tratamento de dados utilizando-se estatísticas. Os participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, será garantido que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados você terá a sua identidade exposta. Se preciso, você poderá entrar em contato com a Ana Paula de Oliveira pelo e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, a fim de sanar quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

Portanto, ao assinar este Termo de Consentimento, entendo que você concorda em ser participante da pesquisa.

Bauru, ____/____/____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE C – Valores residuais das associações entre as áreas de destaque dos participantes de cada faculdade (Estudo 1).

Tabela 1 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3), (P1 e P4) dos participantes da FAAC – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P1	P3	Valores	P1	P4	Valores
Resposta em branco	Resposta em branco	8 (18,6)	Resposta em branco	Resposta em branco	8 (16,6)	Resposta em branco	Resposta em branco	8 (12,6)
Mitologia	Abstração	1 (7,5)	Pintura	Astronomia	1 (3,1)	Outra. Sociologia	Resposta em branco	1 (4,4)
Pintura	Abstração	3 (3,5)	Pintura	<u>Criatividade</u>	12 (5,2)	Matemática	Física	2 (3,9)
Pintura	Escultura	3 (3,4)	Matemática	Outra. Programação	1 (4,7)	Física	Abstração	1 (4,8)
Pintura	Memória	3 (4,6)	Matemática	Física	1 (3,2)	Física	Mitologia	1 (3,2)
Outra. Eletrônica	Astronomia	1 (8,3)	Física	Matemática	1 (3,3)	Pintura	Mitologia	5 (3,3)
Liderança	<u>Comunicação</u>	5 (3,7)	Física	Fotografia	1 (3,8)	Pintura	Outra. Pensamento lógico	1 (3,1)
<u>Comunicação</u>	Outra - Artes	1 (3,8)	Outra. Filosofia	<u>Comunicação</u>	2 (3,4)	Mitologia	Astronomia	1 (13,1)
<u>Comunicação</u>	Dança	2 (3,0)	Outra. Teatro	<u>Comunicação</u>	1 (3,1)	Cinema	Português	3 (3,7)
Memória	Dança	2 (3,9)	Política	<u>Comunicação</u>	3 (3,5)	<u>Comunicação</u>	Cinema	3 (3,0)
Memória	Química	1 (4,7)	Mitologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,4)	<u>Comunicação</u>	<u>História</u>	4 (3,2)
Biologia	Esportes	1 (3,6)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	4 (3,5)	<u>História</u>	Política	5 (3,5)
<u>História</u>	Esportes	4 (3,9)	Abstração	Observação	1 (3,6)	Fotografia	Escultura	1 (5,8)
<u>História</u>	Geografia	4 (4,4)	Outra. Lógica	Observação	1 (5,3)	Fotografia	Esportes	2 (3,1)
Química	Física	1 (3,6)	Outra. Desenho	Abstração	1 (4,0)	Observação	Esportes	4 (5,3)
Cinema	Fotografia	2 (3,5)	Outra. Desenho	Pintura	1 (3,6)	Outra. Eletrônica	<u>Criatividade</u>	1 (3,7)
Outra. Desenho	Fotografia	1 (4,0)	Outra. Eletrônica	Pintura	1 (5,3)	Outra. Filosofia	Dança	1 (3,9)
Outra. Filosofia	Fotografia	1 (3,2)	Química	Biologia	1 (4,0)	Outra. Lógica	Liderança	1 (6,5)
Outra. Filosofia	<u>História</u>	2 (3,2)	Geografia	Esportes	2 (3,2)	Português	Geografia	6 (4,1)
Português	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,7)	Dança	Cinema	3 (3,9)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Escrita	1 (3,5)
<u>Línguas estrangeiras</u>	Música	1 (3,5)	Outra. Sociologia	<u>História</u>	1 (3,8)	Outra. Teatro	Planejamento	1 (4,3)
Música	Outra. Desenho	1 (3,8)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Liderança	5 (3,9)	Planejamento	Química	1 (5,2)

Observação	Outra. Desenho	1 (3,2)	Cinema	Música	3 (3,9)
Matemática	Pintura	3 (3,0)	Outra. Escrita	Português	1 (3,4)
			Português	Outra. Desenho	1 (4,3)
			Observação	Outra. Ler	1 (4,7)
			Liderança	Outra. Tecido acrobático	1 (5,3)

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: *P* = Posição.

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FAAC (criatividade, história, línguas estrangeiras e comunicação).

Tabela 2 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4) dos participantes da FAAC – modalidade presencial.

P2	P3	Valores	P2	P4	Valores	P3	P4	Valores
Resposta em branco	Resposta em branco	8 (16,6)	Resposta em branco	Resposta em branco	8 (12,6)	Resposta em branco	Resposta em branco	10 (14,1)
<u>Comunicação</u>	Liderança	5 (3,0)	Geografia	Química	1 (4,0)	Planejamento	Liderança	1 (4,0)
<u>Comunicação</u>	Planejamento	5 (3,2)	Abstração	Química	1 (3,6)	Planejamento	Outra. Desenho	2 (3,5)
Português	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,0)	Abstração	Outra. Pensamento lógico	1 (7,5)	Biologia	Planejamento	1 (4,0)
Português	Outra. Ler	1 (3,6)	Abstração	Astronomia	1 (5,2)	Biologia	Arqueologia	4 (3,8)
Música	Matemática	4 (5,5)	Outra. Redação	Astronomia	1 (13,1)	Dança	Biologia	2 (3,0)
Música	Química	1 (8,3)	Música	<u>Comunicação</u>	3 (3,2)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Biologia	1 (4,9)
<u>Línguas estrangeiras</u>	Observação	4 (3,0)	Música	Outra. Escrita	1 (18,6)	Outra. Desenho	Cinema	1 (5,8)
Mitologia	Observação	1 (3,6)	Cinema	Outra. Filosofia	1 (5,3)	Esportes	<u>Comunicação</u>	4 (4,1)
Observação	Outra. Informática	1 (4,0)	Cinema	Pintura	3 (5,0)	<u>Comunicação</u>	Dança	3 (3,1)
Observação	Abstração	3 (3,3)	Pintura	Física	2 (3,9)	Abstração	Escultura	1 (5,8)
Outra. Desenho	Abstração	1 (4,0)	Outra. Desenho	Física	1 (5,8)	Português	Física	3 (4,3)
Abstração	Arqueologia	1 (7,5)	Biologia	Arqueologia	1 (3,3)	Astronomia	Pintura	1 (3,4)
Escultura	<u>Criatividade</u>	3 (5,0)	Mitologia	Arqueologia	1 (6,5)	Fotografia	Astronomia	1 (3,8)
Memória	<u>Criatividade</u>	3 (4,2)	<u>Criatividade</u>	Observação	7 (3,3)	Outra. Ler	Matemática	1 (4,2)
Física	Outra. Programação	1 (7,5)	Escultura	Observação	2 (4,4)	Pintura	Matemática	3 (3,0)
Planejamento	Outra. Tecido acrobático	1 (6,5)	Observação	Escultura	1 (4,0)	Pintura	Outra. Tecnologia	1 (5,3)
Cinema	Astronomia	2 (6,0)	<u>História</u>	Geografia	9 (4,0)	Geografia	<u>Línguas estrangeiras</u>	3 (3,3)
Outra. Artes	Cinema	1 (5,3)	Outra. Artes	<u>História</u>	1 (4,7)	Outra. Programação	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)
Outra. Redação	Fotografia	1 (5,5)	Memória	Liderança	1 (3,0)	Outra. Tecido acrobático	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)
Fotografia	<u>História</u>	3 (3,1)	Química	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,6)	Outra. Informática	Memória	1 (5,3)
			Física	Matemática	2 (3,0)	Química	Outra. Escrita	1 (8,3)

	Esportes	Política	2 (4,5)	Mitologia	Outra. Filosofia	1 (6,1)
				Arqueologia	Outra. Pensamento lógico	1 (18,6)

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: *P* = Posição.

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FAAC (criatividade, história, línguas estrangeiras e comunicação).

Tabela 3 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P2 e P3) e (P3 e P4) dos participantes da FEB – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P2	P3	Valores	P3	P4	Valores
Resposta em branco	Resposta em branco	3 (11,2)	Respostas em branco	Respostas em branco	3 (9,6)	Respostas em branco	Respostas em branco	4 (9,7)
Política	Memória	1 (7,4)	Abstração	Memória	1 (4,4)	Planejamento	Liderança	3 (3,6)
Política	Mitologia	1 (5,7)	Política	Memória	1 (6,4)	Outra - Programação	Criatividade	1 (5,2)
Planejamento	Observação	1 (6,4)	Mitologia	Memória	1 (6,4)	Geografia	Criatividade	2 (3,1)
<u>Matemática</u>	<u>Matemática</u>	0 (-3,9)	Dança	Liderança	2 (3,8)	Geografia	Astronomia	1 (4,2)
<u>Matemática</u>	<u>Física</u>	13 (3,2)	Comunicação	Música	1 (5,7)	Mitologia	Cinema	1 (5,2)
<u>Física</u>	<u>Matemática</u>	11 (3,9)	Comunicação	Outra - Gastronomia	1 (5,7)	Química	Abstração	1 (3,9)
Música	Abstração	1 (3,0)	Português	Criatividade	1 (3,9)	Música	Comunicação	2 (3,4)
Criatividade	Planejamento	2 (4,4)	Fotografia	Criatividade	1 (5,7)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (7,4)
Português	Planejamento	1 (3,1)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Criatividade	1 (3,1)	Liderança	Dança	1 (4,0)
Observação	História	1 (4,8)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Mitologia	1 (5,2)	Dança	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,4)
Pintura	História	1 (4,8)	Planejamento	Abstração	1 (5,7)	Dança	Geografia	1 (5,2)
Outra - Programação	Astronomia	1 (9,1)	Memória	Comunicação	1 (5,7)	Outra - Gastronomia	Geografia	1 (6,4)
<u>Línguas estrangeiras</u>	Português	1 (4,4)	Memória	Dança	1 (3,0)	História	Política	2 (3,0)
Biologia	Política	1 (9,1)	Astronomia	Português	1 (5,2)	Astronomia	Política	1 (4,8)
Mitologia	Comunicação	1 (5,7)	Música	História	2 (4,3)	Política	<u>Física</u>	1 (4,8)
			Química	<u>Física</u>	4 (4,5)	Observação	Pintura	1 (4,5)
			<u>Física</u>	<u>Esporte</u>	6 (3,4)			
			<u>Matemática</u>	<u>Línguas estrangeiras</u>	5 (3,6)			

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FEB (matemática, física, esporte e línguas estrangeiras).

Tabela 4 - Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P1 e P2), (P1 e P3) e (P1 e P4) dos participantes da FC – modalidade presencial.

P1	P2	Valores	P1	P3	Valores	P1	P4	Valores
Resposta em branco	Resposta em branco	11 (22,0)	Resposta em branco	Resposta em branco	11 (18,1)	Resposta em branco	Resposta em branco	11 (13,0)
Outra. Filosofia e sociologia	Abstração	1 (5,4)	Outra. Filosofia	Resposta em branco	1 (5,4)	Outra. Filosofia.	Resposta em branco	1 (3,9)
Outra. Sociologia	Abstração	1 (5,4)	Astronomia	Abstração	1 (6,0)	Outra. Filosofia e sociologia	<u>Matemática</u>	1 (5,4)
Criatividade	Abstração	4 (4,4)	Pintura	Abstração	2 (3,7)	Outra. Sociologia	<u>Línguas</u>	1 (4,5)
Criatividade	Observação	4 (3,8)	Abstração	Arqueologia	1 (9,8)	<u>História</u>	<u>Estrangeiras</u>	1 (3,9)
Abstração	Observação	3 (6,3)	Abstração	<u>Línguas</u>	2 (3,1)	<u>História</u>	Outra. Culinária	1 (3,3)
Abstração	Comunicação	2 (3,3)	Outra. Design	<u>Estrangeiras</u>	1 (3,9)	Mitologia	Abstração	1 (5,8)
Liderança	Comunicação	5 (3,9)	Outra. Programação	<u>Línguas</u>	1 (4,3)	Outra. Drogas	Abstração	1 (5,8)
Liderança	Planejamento	5 (5,7)	Outra. Redação	<u>Estrangeiras</u>	1 (4,3)	psicotrópicas	Abstração	1 (3,1)
Astronomia	Criatividade	1 (4,1)	Liderança	<u>Línguas</u>	4 (3,2)	Outra. Informática	Astronomia	1 (3,0)
Pintura	Criatividade	4 (5,1)	Liderança	<u>Estrangeiras</u>	1 (3,4)	Abstração	Planejamento	2 (4,0)
Escultura	Liderança	1 (5,1)	Liderança	Outra. Filosofia	1 (4,9)	Escultura	Planejamento	1 (4,8)
Outra. Redação.	Liderança	1 (5,1)	Escultura	Outra. Geografia	1 (9,8)	Planejamento	Fotografia	1 (4,2)
Cinema	Mitologia	2 (6,0)	Planejamento	política	1 (4,2)	Biologia	Arqueologia	1 (3,6)
<u>Línguas Estrangeiras</u>	Mitologia	1 (3,5)	Planejamento	Pintura	2 (3,7)	Biologia	Outra. Cozinhar	1 (3,6)
	Outra.			Química				
	Tecnologia da							
<u>Línguas Estrangeiras</u>	Informação	1 (3,5)	<u>Matemática</u>	Química	10 (3,1)	Comunicação	Biologia	4 (3,6)
<u>Línguas Estrangeiras</u>	<u>Português</u>	7 (3,5)	<u>Matemática</u>	Física	12 (4,8)	Comunicação	Outra. Sociologia	1 (-4,8)
<u>Línguas estrangeiras</u>	<u>Matemática</u>	8 (3,3)	Outra. Filosofia e sociologia	Português	1 (3,6)	Música	Esportes	4 (4,1)

Outra. Informática	<u>Matemática</u>	2 (3,7)	Outra. Tecnologia de Informação	<u>Português</u>	1 (3,6)	Música	Outra. Filosofia	1 (6,0)
Outra. Jogos eletrônicos	<u>Matemática</u>	1 (3,4)	Outra. Sociologia	Política	1 (7,7)	Química	Outra. Vídeo game	1 (6,0)
Outra. Programação	<u>Matemática</u>	1 (3,4)	Cinema	Outra. Jogos	1 (6,8)	Outra. Redação	<u>Português</u>	1 (3,8)
Física	<u>Matemática</u>	5 (4,1)	Biologia	Outra. Lógica	1 (3,6)	Outra. Design	Química	1 (5,4)
<u>Matemática</u>	<u>Matemática</u>	0 (-3,2)	Comunicação	Movimentos sociais	1 (4,8)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Paleontologia	1 (3,6)
<u>Matemática</u>	Esportes	13 (3,5)	Política	Outra. Sociologia	1 (9,8)	Outra. Tecnologia da Informação	Música	1 (5,2)
<u>Matemática</u>	Física	14 (6,2)	Comunicação	Liderança	4 (3,1)	Astronomia	Observação	1 (3,4)
<u>Matemática</u>	Química	10 (3,8)	Biologia	Geografia	5 (3,3)	Criatividade	Outra. Desenho	1 (4,9)
Química	Geografia	3 (4,4)	Fotografia	<u>Matemática</u>	2 (3,0)	Outra. Jogos eletrônicos	Criatividade	1 (4,6)
Geografia	Cinema	1 (3,2)	Fotografia	Observação	2 (3,2)	Pintura	Escultura	1 (5,0)
Outra. Design	Biologia	1 (3,8)	Outra. Jogos eletrônicos	Observação	1 (4,0)	Outra. Programação	Liderança	1 (4,8)
Outra. Filosofia	Biologia	1 (3,8)	Esportes	Mitologia	3 (3,0)			
	Outra.		Outra. Drogas psicotrópicas	Música	1 (8,9)			
<u>História</u>	Artesanato	1 (3,3)						
	Outra.							
<u>História</u>	Filosofia	1 (3,3)	Memória	Outra. Desenho	1 (4,3)			
Pintura	Arqueologia	1 (7,3)	Memória	Escultura	1 (4,3)			
Esportes	Música	5 (4,7)	Mitologia	Memória	1 (4,3)			
			<u>Português</u>	Fotografia	2 (3,7)			
			Física	Astronomia	2 (4,7)			
			Pintura	Cinema	2 (3,3)			

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição.

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FC (matemática, história, português e línguas estrangeiras).

Tabela 5 – Valores residuais da associação entre duas áreas de destaque (P2 e P3), (P2 e P4) e (P3 e P4) dos participantes da FC – modalidade presencial

P2	P3	Valores	P2	P4	Valores	P3	P4	Valores
Resposta em Branco	Resposta em branco	11 (18,1)	Resposta em branco	Resposta em branco	11 (13,0)	Resposta em branco	Resposta em branco	16 (15,8)
Astronomia	Abstração	1 (4,1)	Química	Outra. Cozinhar	1 (4,9)	Cinema	Escultura	1 (3,8)
Pintura	Abstração	2 (3,4)	Química	Arqueologia	1 (4,9)	Cinema	Mitologia	2 (3,1)
Abstração	Política	2 (3,5)	Arqueologia	Mitologia	1 (6,9)	Mitologia	Cinema	2 (4,0)
Política	Música	1 (3,1)	Astronomia	Mitologia	1 (4,8)	Astronomia	Cinema	2 (5,1)
Política	Cinema	2 (3,9)	Astronomia	Pintura	1 (5,0)	Outra. Filosofia	<u>História</u>	2 (5,8)
Arqueologia	Cinema	1 (5,6)	Pintura	Escultura	1 (4,8)	Política	<u>História</u>	3 (4,0)
Física	Cinema	3 (3,2)	Mitologia	Cinema	2 (3,8)	Biologia	<u>História</u>	5 (3,0)
Física	Química	7 (6,7)	Mitologia	Outra. Vídeo game	1 (6,9)	<u>História</u>	Geografia	6 (5,1)
Química	Outra. Jogos	1 (3,4)	Esportes	Liderança	7 (5,4)	Biologia	Geografia	5 (3,4)
Planejamento	Outra. Jogos	1 (3,7)	Esportes	Outra	1 (3,9)	Biologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	5 (3,4)
Música	Escultura	1 (6,3)	Abstração	<u>Matemática</u>	3 (3,5)	Escultura	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,5)
Música	Memória	3 (3,2)	Abstração	Outra. Desenho	1 (5,4)	Outra. Sociologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (4,5)
Fotografia	Astronomia	1 (3,1)	Abstração	Outra. Lógica	1 (5,4)	<u>Línguas estrangeiras</u>	Outra. Lógica	1 (3,9)
Fotografia	Outra. Lógica	1 (8,2)	Criatividade	Outra. Culinária	1 (4,1)	Outra. Lógica	Observação	1 (3,4)
Comunicação	Fotografia	2 (3,8)	Criatividade	Outra. Sociologia	1 (4,1)	<u>Português</u>	<u>Matemática</u>	6 (4,8)
Comunicação	Outra. Geografia política	1 (4,0)	Criatividade	Observação	8 (4,3)	<u>Português</u>	Outra	1 (3,6)
Biologia	Outra. Desenho	1 (3,8)	Fotografia	Observação	3 (3,5)	Memória	Arqueologia	1 (4,4)
Biologia	<u>Línguas estrangeiras</u>	6 (3,1)	Dança	Fotografia	2 (6,3)	Arqueologia	Planejamento	1 (4,8)

Outra. Teoria computacional	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,9)	Música	<u>Línguas estrangeiras</u>	4 (4,7)	Outra. Geografia política	Planejamento	1 (4,8)
Outra. Filosofia	<u>Línguas estrangeiras</u>	1 (3,9)	<u>Línguas estrangeiras</u>	<u>Português</u>	9 (4,6)	Outra. Movimentos sociais	Biologia	1 (4,8)
Observação	Arqueologia	1 (4,8)	Outra. Teoria computacional	<u>Português</u>	1 (3,8)	Outra. Jogos	Criatividade	1 (3,1)
Outra. Artesanato	Esportes	1 (5,1)	Outra. Artesanato	Geografia	1 (4,5)	Planejamento	Dança	4 (4,3)
<u>História</u>	Geografia	7 (4,4)	Planejamento	Outra. Paleontologia	1 (5,4)	Outra. Jogos	Outra. Cozinhar	1 (15,5)
Liderança	Outra. Movimentos sociais	1 (5,1)	<u>História</u>	Outra. Filosofia	1 (3,2)	Outra. Jogos	Pintura	2 (3,7)
<u>Matemática</u>	Outra. Sociologia	1 (3,4)	Outra. Filosofia	Política	1 (5,2)	Pintura	Fotografia	1 (4,2)
Criatividade	Pintura	2 (3,4)				Música	Fotografia	1 (3,8)
Geografia	Mitologia	2 (3,5)				Liderança	Música	5 (4,6)
Mitologia	Outra. Filosofia	1 (4,8)				Outra. Desenho	Música	1 (5,2)
						Abstração	Outra. Culinária	1 (6,0)
						<u>Matemática</u>	Outra. Desenho	1 (3,8)
						Geografia	Outra. Filosofia	1 (4,9)
						Observação	Paleontologia	1 (4,0)
						Outra.		
						Esportes	Sociologia	1 (5,1)
						Física	Química	4 (4,3)

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: P = Posição.

Sublinhado = As 4 áreas/palavras mais frequentes citadas pelos participantes da FC (matemática, história, português e línguas estrangeiras).

APÊNDICE D – Resultados das comparações entre os participantes das modalidades de participação on-line e presencial no QIIAHSD-adulto (Estudo 1).

Tabela 1 - Comparação do QIIAHSD-adulto pelo Mann Whitney dos participantes das modalidades de participação presencial (n=44) e on-line (n=47).

QIIAHSD	Presencial			On-line			U	p
	Med.	DP	Variância	Med.	DP	Variância		
Características gerais	43	5,8	34,4	48	5,0	25,4	535,50	0,000
Habilidade acima da média	41	5,9	35,6	46	5,5	31,3	500,00	0,000
Criatividade	51	6,8	47,1	51	5,4	29,7	1030,50	0,978
Comprometimento com a tarefa	49,5	4,9	24,8	51	5,2	27,4	878,50	0,216
Liderança	16	2,9	8,9	18	3,3	11,4	765,50	0,032

Fonte: elaborado pela autora.

Notas: U = estatística do teste de Mann-Whitney; p = valor de p obtido pelo teste de Mann-Whitney.

ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA, HABILIDADES SOCIAIS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76949317.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.423.044

Apresentação do Projeto:

Trata-se de trabalho submetido novamente a este Comitê, encaminhando os ajustes que tinham sido indicados pelo parecerista. O trabalho se baseia em duas categorias de superdotação, a “superdotação escolar” ou “acadêmica” e a “superdotação criativo-produtiva”. A superdotação acadêmica é mais facilmente medida por testes de inteligência e/ou de habilidades cognitivas, e por essa razão é mais frequentemente usado para identificação. Na superdotação criativo-produtiva a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências. Esse tipo de superdotação implica em agir no que se acredita e conhece, e não só acumular e estocar conhecimento para si, ou seja, a pessoa é levada a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, passando de simples consumidor para produtor de conhecimento. Nesta pesquisa se contemplará a superdotação acadêmica. Participarão da pesquisa os estudantes do 1º e 2º ano dos cursos com duração mínima de quatro anos e os estudantes do 1º ao 3º ano dos cursos com duração mínima de cinco anos, que corresponde o total de 2575 universitários. Foram escolhidos os anos iniciais para que, no momento da devolutiva, eles ainda estejam cursando a graduação. Instrumentos de coletas: Questionário de informações sociodemográficas; Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos; Matrizes Progressivas Avançadas de Raven QIIAHS – adulto; Teste dos Cubos para Avaliação do Raciocínio Visuoespacial; WAIS-III – Escala Wechsler de Inteligência para Adultos; Inventário de Habilidades

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.423.044

Sociais - IHS-Del Prette; Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários – QHC- Universitários; Subescalas Beck: Inventário de Depressão de Beck (BDI) e Inventário de Ansiedade de Beck (BAI). A coleta da Etapa 1 será feita via internet (Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHS – adultos) e o Questionário de informações Sociodemográficas) e as demais etapas acontecerão no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da universidade público alvo desta pesquisa. Etapa 2 – Os estudantes que se autoneamearem com AH/S responderão, individualmente, no CPA, o Teste dos Cubos, o Raven, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), o Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHCUniversitários) e as Escalas de Ansiedade (BAI) e Depressão (BDI). A aplicação dos instrumentos será agendada conforme disponibilidade e disposição dos participantes, podendo acontecer em mais de um encontro. Etapa 3 – Àqueles que atingirem no Teste de Cubos percentil 80 (11 acertos para o sexo masculino e 10 acertos para o sexo feminino) e percentil 90 ou mais no Raven, responderão, individualmente no CPA, a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS-III) para confirmação da AH/S acadêmica - critério do QI igual ou superior a 130 (Total ou em um dos dois subtestes: Execução e Verbal). Os demais que não atingirem os critérios no Teste de Cubos e Raven comporão o grupo controle (universitários sem AH/S acadêmica). Etapa 4 – Será realizada uma reunião em grupo e/ou individual (a escolha do universitário) no CPA com horário previamente agendado sobre os resultados da pesquisa e direcionamento de possíveis encaminhamentos conforme resultados de AH/S, habilidades sociais, ansiedade e depressão.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar universitários que se autoneameiam com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) e confirmar a autoneameação na área acadêmica a partir de uma avaliação multimodal;
Descrever e comparar as áreas indicadas de AH/S (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes) pelos universitários confirmados com AH/S acadêmica considerando sexo, curso e ano escolar; Identificar, descrever e comparar as habilidades sociais e a presença de indicadores de ansiedade e depressão dos grupos com e sem AH/S acadêmica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão explicitados nos TCLE e TALE apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está bem escrita e com boa estrutura metodológica.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.423.044

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram realizadas as alterações indicadas pelo parecerista com relação aos TCLE e TALE, neste sentido, o projeto atende a resolução 466/2012.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976735.pdf	17/10/2017 16:32:21		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976735.pdf	17/10/2017 16:28:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento_TALEonline.pdf	17/10/2017 16:27:56	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimento_TCLEresponovel.pdf	17/10/2017 16:27:25	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoTCLEonline.pdf	17/10/2017 16:26:54	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutoradoAnaPaula.pdf	06/09/2017 22:56:05	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_doutorado.pdf	06/09/2017 22:55:32	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.423.044

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br