

GRIT: UM TRAÇO CARACTERÍSTICO DE PESSOAS COM ALTAS CAPACIDADES?

GRIT: ¿UN RASGO CARACTERÍSTICO DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES?

GRIT: A CHARACTERISTIC TRAIT OF PEOPLE WITH HIGH ABILITIES?



Bárbara Amaral MARTINS¹
e-mail: barbara.martins@ufms.br



Amanda Rodrigues de SOUZA²
e-mail: amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com



África BORGES³
e-mail: aborges@ull.edu.es

Como referenciar este artigo:

MARTINS, B. A.; SOUZA, A. R.; BORGES, Á. Grit: Um traço característico de pessoas com altas capacidades?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023162, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18851>



- | Submetido em: 21/08/2023
- | Revisões requeridas em: 16/09/2023
- | Aprovado em: 07/10/2023
- | Publicado em: 27/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal.

² Universidad Internacional de Valencia (VIU), Valencia – Espanha. Pós-doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna (ULL). Professora no Mestrado de Psicopedagogia.

³ Universidad de La Laguna (ULL), Tenerife – Espanha. Catedrática em Psicología na Universidad de La Laguna (ULL).

RESUMO: O *grit* corresponde à associação entre paixão e perseverança, expressa ao longo do tempo, frequentemente percebida em pessoas bem-sucedidas. Objetivou-se investigar se existe diferença entre estudantes universitários com e sem altas capacidades em termos de *grit*. O estudo apresenta desenho analítico, observacional e de corte transversal e contou com a participação de 188 estudantes universitários com e sem altas capacidades provenientes de universidades da Espanha e um da Alemanha. Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala Grit de Oviedo (EGO) e o teste de inteligência geral Matrices-TAI. Os resultados revelaram que a diferença entre os grupos em termos de *grit* não possui significância estatística e refutaram a hipótese inicial de que as altas capacidades e o *grit* estariam relacionados. Acredita-se que o enfoque nas pontuações de QI para a identificação dos participantes com altas capacidades representa uma limitação do estudo e se sugerem novas investigações sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades. Superdotação. Grit. Educação Superior.

RESUMEN: *El grit corresponde a la asociación entre pasión y perseverancia, expresada a lo largo del tiempo, que suele percibirse en las personas de éxito. El objetivo fue investigar si existen diferencias entre estudiantes universitarios con y sin altas capacidades en cuanto al grit. El estudio tiene un diseño analítico, observacional y transversal e involucró a 188 estudiantes universitarios con y sin altas capacidades de universidades de España y una de Alemania. Para la recogida de datos se utilizó la Escala Grit de Oviedo (EGO) y el test de inteligencia general Matrices-TAI. Los resultados revelaron que la diferencia entre los grupos en términos de grit no era estadísticamente significativa y refutaron la hipótesis inicial de que la alta capacidad y el grit estarían relacionados. Se cree que el hecho de centrarse en las puntuaciones de Cociente Intelectual (CI) para identificar a los participantes con altas capacidades representa una limitación del estudio y se sugiere seguir investigando sobre el tema.*

PALABRAS CLAVE: Altas capacidades. Superdotación. Grit. Educación Superior.

ABSTRACT: *Grit corresponds to the association between passion and perseverance, expressed over time, often seen in successful people. The objective was to investigate whether there is a difference between university students with and without high abilities in terms of grit. The study has an analytical, observational and cross-sectional design and involved 188 university students with and without high abilities from universities in Spain and one from Germany. For data collection, the Oviedo Grit Scale (EGO) and the Matrices-TAI general intelligence test were used. The results revealed that the difference between the groups in terms of grit was not statistically significant and refuted the initial hypothesis that high abilities and grit were related. It is believed that the focus on IQ scores to identify participants with high abilities represents a limitation of the study and further investigations on the subject are suggested.*

KEYWORDS: High ability. Giftedness. Grit. University education.

Introdução

Existem diferentes modelos teóricos que conceituam as altas capacidades, de maneira que não há uma definição que seja globalmente aceita para explicar esse fenômeno (PÉREZ *et al.*, 2020). Obviamente, as distintas concepções resultam em processos de identificação e intervenção educacional dessemelhantes e também estão relacionadas ao conceito de inteligência que subjaz a compreensão de altas capacidades.

Os principais modelos de inteligência existentes no século XX podem ser classificados a partir de três perspectivas: monolítica, fatorial e hierárquica. A compreensão da inteligência sob a vertente monolítica parte do pressuposto de que esta corresponde a uma estrutura cognitiva única, expressa na diversidade de comportamentos, aprendizagens e níveis de desempenho. Essa concepção sustenta os modelos da idade mental, do Quociente de Inteligência (QI) e da inteligência geral (fator G), que compartilham a origem advinda do contexto escolar, estando ligados, sobremaneira, à aprendizagem acadêmica e aos conteúdos culturais.

Sob tal ótica, destaca-se o modelo criado por Spearman, no início do século XX, chamado de Fator G (ALMEIDA, 1994). A partir da análise fatorial de todos os testes de inteligência existentes até aquele momento, Spearman encontrou um fator comum entre todos eles, o qual foi nomeado de inteligência geral e passou a ser reconhecido como a principal explicação para a diversidade de desempenhos em provas e situações baseadas nas habilidades cognitivas exibidas por diferentes indivíduos (CASTELLÓ, 1996; MARTINS; ALVES; ALMEIDA, 2015). Essa capacidade geral de inteligência, na perspectiva de Spearman, define-se pela capacidade de o sujeito entender o significado das coisas, estabelecer relações entre elementos e aplicar tais relações para deduzir implicações, o que torna esse fator geral muito próximo da habilidade de raciocínio indutivo e dedutivo (ALMEIDA, 1994).

A concepção de inteligência fatorial rejeita a ideia de uma única variável, compreendendo-a como um conjunto de componentes intelectuais, mais ou menos independentes entre si. A inteligência seria, então, formada por diversas aptidões intelectuais que se diferenciam, como, por exemplo, a aptidão verbal, aptidão numérica e aptidão espacial, ocasionando perfis diversificados entre os indivíduos. Nesta altura, a inteligência de uma pessoa apenas pode ser descrita se tomarmos o seu posicionamento face à média da população nessas diferentes aptidões, porque, como estas são autônomas, pode-se desempenhar melhor uma e, pior, outra (ALMEIDA, 1994; CASTELLÓ, 1996). Mais recentemente, na Psicologia,

deixou-se de aludir a aptidões específicas, preferindo-se pensar em inteligências. A contribuição mais relevante nessa área está associada a Gardner (1983) e a sua teoria das inteligências múltiplas, especificada mais adiante.

Finalmente, no intuito de integrar os modelos monolíticos e fatoriais, surgem os modelos hierárquicos, os quais trazem o Fator G no cume da hierarquia e conjugam fatores de primeira e segunda ordens, para destacar também as aptidões específicas. O modelo de Cattell dicotomiza os fatores de inteligência fluida – Gf (primários) – e os de inteligência cristalizada – Gc (secundários) –, sendo os primeiros mais estruturais, correspondentes à inteligência geneticamente determinada e não aplicada concretamente, e os segundos, à inteligência marcada pela interação social, que se concretiza em conteúdos e ações determinadas e se relaciona com a motivação e os interesses do indivíduo (CASTELLÓ, 1996; MARTINS; ALVES; ALMEIDA, 2015). “Gf reflete a capacidade para resolver problemas que não requerem de experiência ou aprendizagens prévias, e Gc o conhecimento obtido pela educação, informação cultural e experiência.” (PÉREZ; MEDRANO, 2013). Adicionalmente, Almeida (2002) esclarece que Gf e Gc são inter-relacionadas, de maneira que as aptidões intelectuais não dependem somente das experiências socioculturais e educacionais do indivíduo, pois também dependem do grau de inteligência fluida biologicamente atribuída ou fortemente marcada pelas experiências educacionais das primeiras idades.

Outra contribuição importante aos modelos hierárquicos é de Carroll (1993) com sua teoria dos Três Estratos. Para o citado autor, é importante demonstrar as capacidades cognitivas dos seres humanos, através de processos cognitivos gerais e específicos e organizados de maneira hierárquica, mais precisamente, em três estratos. O primeiro estrato, também chamado de fechado, seria mais especializado nas capacidades que refletem efeitos de experiência e aprendizagem e levam a adotar estratégias únicas de desempenho, seriam capacidades mais primárias; o segundo estrato, ou amplo, se apoia em domínios amplos do comportamento; nesse estrato, Carroll (1993) denomina oito elementos (inteligência fluida, inteligência cristalizada, memória, percepção visual, percepção auditiva, capacidade de recuperação, velocidade de resposta e velocidade de processamento) que dão ênfase ao processo, ao conteúdo e à forma de responder; e o terceiro estrato, ou geral, se destaca por estar presente e participar de todas as manifestações cognitivas do ser humano de natureza mais complexa e se apresenta em qualquer situação, o que não acontece com os outros dois estratos, que só se apresentam quando a situação permite. Esse último estrato está muito presente dentro do Fator G. Da síntese entre o modelo de inteligência fluida e cristalizada

proposto por Cattell e Horn e da Hierarquia dos Três Estratos de Carroll deriva-se o modelo Cattell-Horn-Carroll, conhecido como CHC (SCHELINI, 2006).

Como alternativa em relação aos modelos que afirmam a existência de Fator G, ressalta-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993) e a Teoria da Inteligência Exitosa de Sternberg (1985). Gardner, partindo de sete, chegou a propor dez tipos de inteligência, mantendo oito delas em sua última formulação, sendo cada uma relativamente independente das demais, cujas competências envolvidas correspondem à designação recebida: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalística. O modelo da Teoria Exitosa de Sternberg considera a interação entre o indivíduo, o contexto e a atividade prática, de modo a voltar-se para os componentes envolvidos na resolução de problemas e identificar três inteligências: analítica, criativa e prática. A inteligência analítica apresenta-se na resolução de problemas familiares e abstratos; a inteligência criativa se faz presente na geração de ideias e resolução de novos problemas; a inteligência prática diz respeito à aplicação efetiva de ideias e procedimentos na resolução de tarefas do cotidiano (MARTINS; ALVES; ALMEIDA, 2015; PÉREZ; MEDRANO, 2013).

Mesmo havendo contestações às teorias clássicas da inteligência, como, por exemplo, com as propostas das múltiplas inteligências, inteligência social e inteligência emocional (GARDNER, 1983; GOLEMAN, 2000; 2006), pesquisas continuam a revelar fundamento para a existência de um fator de inteligência geral inerente a toda a aprendizagem e desempenho cognitivo, assim como ao contributo de fatores específicos ligados aos processos cognitivos envolvidos e ao conteúdo das tarefas. Assim, em uma investigação que envolveu 360 crianças portuguesas de cinco, sete e nove anos de idade, estudantes de instituições públicas e privadas, Martins, Alves e Almeida (2015) aplicaram a Escala de Competências para Crianças dos quatro aos 10 anos (ECCOs 4/10), a fim de avaliar a estrutura fatorial dos resultados nessa bateria de testes cognitivos. A escala é constituída por 11 provas que se propõem avaliar vários processos (percepção, memória, compreensão, raciocínio, resolução de problemas e pensamento divergente), recorrendo a tarefas de diferentes conteúdos (verbais e figurativos). Os resultados do estudo indicaram a prevalência de um fator geral de inteligência, responsável pela explicação de cerca de 30% da variância dos resultados nos testes da bateria. Os autores sugerem que, com o avançar da idade, as experiências acadêmicas promovem uma gradativa mudança na estrutura da cognição que passa de uma inteligência genérica para habilidades cognitivas mais especializadas, fazendo desaparecer a existência de uma capacidade geral de inteligência. Estudos também apontam para a

existência de um fator geral que emerge na análise das tarefas destinadas a avaliar as Inteligências Múltiplas propostas por Gardner, explicando, aproximadamente, 40% da variância total, ocorrendo o mesmo com o Sternberg *Triarchic Abilities Test* (STAT), destinado a mensurar a inteligência exitosa e seus distintos componentes (ALMEIDA *et al.*, 2009; PÉREZ; MEDRANO, 2013).

A investigação em torno da inteligência parece sugerir, nas últimas décadas, que os modelos hierárquicos são os que apresentam maior consonância com os resultados dos indivíduos em tarefas cognitivas no momento presente. Embora reconheçam a existência e importância do Fator G, assumem que este não explica toda a variabilidade da inteligência; muitos testes de QI atuais estão formulados dentro do modelo de três estratos de Carroll (1993), onde analisam o fator G no terceiro estrato e também as habilidades específicas, presentes no segundo estrato. Assim que, a par da inteligência geral (ou até inteligência fluida), os resultados sugerem que essa capacidade se complementa pela intervenção de aptidões ou habilidades mais específicas (PÉREZ; MEDRANO, 2013). Tais aptidões mais específicas podem decorrer dos processos cognitivos envolvidos, por exemplo, produção convergente (mais o raciocínio) e produção divergente (mais a criatividade), e dos conteúdos das tarefas a aprender e a realizar (verbais, numéricas, musicais, espaciais, físico-motoras etc.).

Com as contribuições da neurociência, as diversas capacidades cognitivas passaram a ser entendidas em sua distribuição entre as múltiplas áreas cerebrais, e estudos demonstraram a existência da plasticidade cerebral, a qual possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem, durante toda a vida. Essa compreensão coloca em evidência as influências dos estímulos ambientais no funcionamento intelectual (SÁNCHEZ ANEAS, 2013). Nesse sentido, esclarece-se que as características psicológicas especificamente humanas não são atribuídas exclusivamente pelo aparato biológico, mas construídas sobre o sustentáculo das interações sociais (KASSAR, 2013; VYGOTSKY, 1981), o que nos permite afirmar que no cerne das altas capacidades existe um componente genético, porém, este depende de condições ambientais propícias para que aquilo que é potencial se converta em habilidade.

Embora as altas capacidades continuem sendo destacadamente relacionadas ao alto QI tanto nas mídias sociais quanto em diversas pesquisas científicas, reconhece-se sua existência nos mais variados domínios das aptidões humanas – ainda que possa haver diferenciação terminológica quando sua presença se dá em campo específico, como, por exemplo, denominar de “talento matemático”, “talento artístico” etc. (ESTEVES FAJARDO *et al.*,

2020) – e assume-se sua possível coexistência com transtornos, dificuldades e deficiências, conhecida como dupla excepcionalidade (COSTA; RANGNI, 2011), de tal forma que a diversidade de perfis que caracterizam as pessoas com altas capacidades parece óbvia.

Adicionalmente, existem perspectivas multidimensionais que explicam as altas capacidades a partir da interação entre determinados fatores, como é o caso da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2011), a qual é amplamente disseminada no Brasil e estabelece o enlace entre capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa como indispensável na constituição das altas capacidades. Sob essa ótica, não só a capacidade superior pode manifestar-se em qualquer área do saber ou do fazer humano, como deve estar acompanhada por criatividade – que é caracterizada pelo pensamento divergente e se revela em comportamentos, ideias e produtos marcados pela originalidade (SÁNCHEZ ANEAS, 2013) –, além de demonstrar uma refinada forma de motivação que direciona energia a uma atividade ou problema específico (comprometimento com a tarefa) pertencente a determinada área de desempenho (RENZULLI, 1996), de maneira a evidenciar um completo envolvimento que se mantém por longos períodos de tempo. Tal nível de envolvimento é comumente referido por palavras como: “paixão, perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança” (MAIA-PINTO, 2012, p. 25).

É sob esse prisma que ressaltamos o *grit*, um traço entendido como uma associação entre paixão e perseverança ao longo do tempo, frequentemente percebido em pessoas bem-sucedidas (DUCKWORTH, 2016). A autora considera que o *grit* desempenha um papel preponderante no êxito e constitui um importante diferencial na carreira dos indivíduos.

Grit implica trabalhar arduamente em direção aos desafios, mantendo o esforço e o interesse ao longo dos anos, apesar do fracasso, da adversidade e dos platôs no progresso. O indivíduo com alto nível de grit aborda a conquista como uma maratona: sua vantagem é a resistência. Enquanto o desapontamento ou o tédio sinalizam para os outros que é hora de mudar a trajetória e reduzir as perdas, ele mantém o curso (DUCKWORTH *et al.*, 2007, p. 1087-1088, tradução nossa).

Sua importância tem sido reconhecida para o empreendedorismo, satisfação com o trabalho e rendimento laboral (POSTIGO GUTIÉRREZ, 2021). Ademais, pesquisas apontam para sua influência em diversos aspectos da vida, como saúde, casamento e educação, tendo sido amplamente investigada em sua relação com o desempenho acadêmico (POSTIGO GUTIÉRREZ *et al.*, 2021).

Pesquisas que analisam o *grit* em associação com as altas capacidades indicam que pessoas com altas capacidades apresentam maior *grit* que a população comum (CODY, 2019;

MILLWARD; WARDMAN; RUBIE-DAVIES, 2016), também foi verificada uma associação positiva entre *grit* e o tempo de participação em atividades extracurriculares (PARK, 2010), bem como no referente à satisfação com a vida (DATU *et al.*, 2022); por outro lado, sugere-se que o *grit* não é um preditor significativo do desempenho acadêmico em estudantes com altas capacidades (CLEVENGER, 2018; DIXSON *et al.*, 2016).

Acreditando na importância de fatores não cognitivos na composição das altas capacidades e considerando a influência do *grit* sobre o êxito, a presente pesquisa tem como objetivo investigar se existe diferença entre estudantes universitários com e sem altas capacidades em termos de *grit*.

Método

O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Investigação e Bem-estar Animal da Universidad de La Laguna, Espanha (CEIBA2022-3139). Seu desenho é analítico, observacional e de corte transversal (FONTELLES *et al.*, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidad de La Laguna, em Tenerife – Espanha e contou com a participação de 188 universitários, dos quais 116 se identificam com o gênero feminino e 70, com o gênero masculino, enquanto dois preferiram não informar. Tais estudantes eram provenientes de 16 universidades (15 espanholas e uma alemã), residiam em diferentes partes da Espanha e 42 deles (22,34%) exerciam alguma ocupação laboral. A Tabela 1 exhibe a distribuição dos participantes conforme a faixa etária.

Tabela 1 – Faixa etária dos participantes

Faixa etária	f	%
16 a 20 anos	83	44,1
21 a 25 anos	54	28,7
26 a 30 anos	11	5,9
31 a 35 anos	11	5,9
36 a 40 anos	9	4,8
41 a 45 anos	9	4,8
46 a 50 anos	4	2,1
51 a 55 anos	6	3,2
56 a 60 anos	0	0,0
acima de 60 anos	1	0,5

Total	188	100,0
-------	-----	-------

Fonte: Elaboração própria

Dentre os 145 estudantes que informaram o curso que realizavam, 76 (52,40%) estavam em formação na área de humanas, 33 (22,80%) na área de exatas e 36 (24,80%) na área das ciências biológicas.

Os critérios de seleção dos participantes foram: residir na Espanha e frequentar uma instituição de ensino superior. O recrutamento dos participantes se deu por intermédio da Mensa⁴ Espanha e por convites aos estudantes da ULL.

Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como sobre a proteção de dados, sendo assegurada a salvaguarda do anonimato e da confidencialidade das informações, utilizadas unicamente com finalidades científicas, conforme determina a Lei Orgânica 3/2018, de 5 de dezembro, de *Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales* (ESPANHA, 2018).

Os estudantes que não eram vinculados à Mensa e não participavam do Programa ATENEA⁵, foram submetidos a um teste de inteligência denominado Matrices-TAI para verificar se eram (ou não) pessoas com altas capacidades.

Instrumentos

A Escala Grit de Oviedo (EGO): possui cinco opções de resposta tipo *Likert* que variam da completa discordância (1) para a completa concordância (5), sendo composta por 10 itens divididos em dois domínios: consistência de interesses e perseverança do esforço, contudo, trata-se de uma escala unidimensional (POSTIGO GUTIÉRREZ, 2021).

Matrices-TAI: é um teste de raciocínio indutivo baseado em estímulos não verbais, que estima a inteligência fluida (Gf) e a capacidade geral ou Fator G. O teste é aplicado de maneira digital, sendo que os participantes recebem um código de acesso ajustado ao ser perfil (idade e sexo) (ABAD; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ; SANTAMARÍA, 2023).

⁴ Associação de pessoas com alto quociente intelectual

⁵ Programa de Mentorias para estudantes universitários com altas capacidades da Universidad de La Laguna

Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio da EGO (POSTIGO GUTIÉRREZ, 2021), acompanhada por um questionário de caracterização dos participantes, além do teste de inteligência Matrices-TAI (ABAD; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ; SANTAMARÍA, 2023).

A coleta de dados ocorreu virtualmente, por meio da resposta aos instrumentos via Google Formulário. Quando havia a necessidade de realizar o teste de inteligência, o participante recebia seu código de acesso por e-mail.

Análise dos dados

Os resultados dos testes de QI Matrices-TAI foram analisados pelo próprio sistema informatizado e a partir dos resultados apresentados, consideramos como ponto de corte o QI igual ou superior a 120 no teste.

A EGO (POSTIGO GUTIÉRREZ, 2021) foi analisada quantitativamente, por meio da estatística descritiva, análise de variância (ANOVA) e correlação de Pearson com o auxílio do pacote estatístico *IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), em sua versão 28. A ANOVA permite comparar médias de duas ou mais populações representadas por amostras aleatórias e independentes, enquanto que o coeficiente de correlação de Pearson mede a intensidade e a direção linear existente entre duas variáveis quantitativas (MARÔCO, 2014).

Resultados e discussão

A princípio, avaliamos a consistência do instrumento ($\alpha = 0,936$) e constatamos sua confiabilidade. Testamos a variância dos resultados na EGO com base no gênero (masculino e feminino) e, levando em consideração somente as categorias mulher e homem, apresentamos os resultados na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição da pontuação de *grit* obtida pelos estudantes universitários na EGO em relação ao gênero

Gênero	n	Média	DP	Min.-Máx.
Mulher	116	38,99	8,48	10-50
Homem	70	37,87	8,84	15-50
Total	186	38,58	8,61	10-50

Fonte: Elaboração própria

Embora a pontuação média feminina mostre-se mais elevada que a masculina, verificou-se que a diferença entre os grupos não possui significância estatística ($F_{(1,184)} = 0,737$; $p = 0,392$).

O teste de correlação de Pearson tendo como variável independente a idade, também não revelou significância estatística ($p = 0,382$).

Considerando como estudantes com altas capacidades aqueles que (i) eram vinculados à Mensa, (ii) integravam o ATENEA-ULL ou (iii) demonstravam um $QI \geq 120$ no Matrices-TAI, nossa amostra foi composta por 89 estudantes com altas capacidades (47,30%) e 99 sem essa condição (52,70%), de maneira a constituir nosso grupo controle. Vale frisar que todos os participantes que compuseram o grupo controle foram previamente avaliados com o Matrices-TAI a fim de certificarmos que não eram pessoas com altas capacidades intelectuais. Os resultados obtidos pelos dois grupos na EGO estão descritos na tabela a seguir.

Tabela 3 – Distribuição da pontuação de *grit* obtida pelos estudantes universitários na EGO em relação às altas capacidades

Grupo	n	Média	DP	Min.-Máx.
Com altas capacidades	89	37,89	7,93	20-50
Sem altas capacidades	99	39,12	9,12	10-50
Total	188	38,58	8,57	10-50

Fonte: Elaboração própria.

Ao contrário do que supúnhamos, o grupo de estudantes universitários com altas capacidades apresentou pontuação média menor que a obtida por seus pares sem altas capacidades. A análise de variância revelou que a diferença entre os grupos não possui significância estatística ($F_{(1,186)} = 0,833$; $p = 0,363$). Logo, não é possível afirmar que os estudantes com altas capacidades de nossa amostra possuem maior ou menor nível de *grit* que seus pares.

Ainda que diversas pesquisas tenham se debruçado sobre os efeitos do *grit* em relação a outras variáveis junto à população de desenvolvimento típico, as pesquisas que analisam esse constructo na população com altas capacidades são escassas.

Ao realizarmos uma revisão de literatura nas bases de dados EBSCOhost e Periódicos CAPES a partir dos descritores *grit*, *gifted* e *giftedness*, identificamos somente seis relatos de pesquisas que propuseram investigar o *grit* em pessoas com altas capacidades, sendo quatro norte-americanos, um neozelandês e um chinês (CODY, 2019; MILLWARD; WARDMAN;

RUBIE-DAVIES, 2016; DIXSON *et al.*, 2016; PARK, 2010; DATU *et al.*, 2022; CLEVENGER, 2018). Dentre eles, apenas um estudo comparou o *grit* entre pessoas típicas e com altas capacidades.

Morgan Cody (2019) desenvolveu a pesquisa intitulada “*A closer look at mindset and grit among third grade students in gifted education: A comparative study*” como parte dos requisitos necessários para obter a certificação de Especialista Educacional em Ohio, nos Estados Unidos.

Considerando uma associação inversa entre elevado nível de *grit* e pontuações no *Scholastic Aptitude Test – SAT*⁶ (DUCKWORTH *et al.*, 2007), Cody (2019) propôs examinar a relação entre *grit*, capacidade e desempenho em estudantes superdotados em idade escolar. O estudo contou com a participação de 35 crianças entre 7 e 9 anos de idade. O instrumento usado para avaliar o *grit* foi a *Short Grit Scale* (DUCKWORTH; QUINN, 2009), além de um questionário sobre *mindset* de crescimento e o acesso aos testes padronizados de desempenho acadêmico em matemática e leitura que selecionam estudantes superdotados para um programa de enriquecimento⁷.

Os resultados indicaram que alunos com altas capacidades obtiveram, em média, pontuação mais elevada na escala de *grit* (M=3,68, DP=0,42) quando comparados com alunos típicos (M=3,18, DP=0,38), F=13,287, p = 0,001. Como os dados foram coletados após os estudantes terem sido identificados como pessoas com altas capacidades, não se sabe se essa diferença em termos de *grit* já existia ou se foi um reflexo da identificação.

No entanto, o maior nível de *grit* foi preditor de pior rendimento no teste de desempenho em matemática. Cody (2019) supõe que esse resultado possa sugerir um aspecto negativo do *grit* no sentido de tornar os estudantes com altas capacidades mais propensos a persistir em suas tarefas ou estratégias, quando poderiam parar e pedir ajuda ou experimentar estratégias alternativas.

É importante salientar que a confiabilidade da *Short Grit Scale* foi examinada e o resultado indicou baixa consistência interna ($\alpha = 0,219$), a qual pode ter sido parcialmente influenciada pelo tamanho reduzido da amostra (n=35) e requer que os resultados sejam interpretados com cautela.

⁶ Exame escolar norte-americano cuja nota pode possibilitar o ingresso em universidades.

⁷ Todos os alunos são submetidos a esses testes ao final do segundo ano de escolarização no distrito de Iowa onde a pesquisa foi desenvolvida e os selecionados participam de um programa de enriquecimento que consiste em 55 minutos de intervenção em matemática e/ou leitura durante cinco dias por semana.

Também vale destacar que o *grit* correlacionou-se positivamente com o *mindset* de crescimento entre alunos sem altas capacidades, mas não foi observada correlação entre essas variáveis na amostra estudantes com altas capacidades (CODY, 2019).

Dentre os estudos desenvolvidos exclusivamente com pessoas com altas capacidades, quatro tiveram como participantes crianças e adolescentes em idade escolar (DIXSON *et al.*, 2016; PARK, 2010; DATU *et al.*, 2022; CLEVINGER, 2018). A exceção foi a pesquisa realizada por Millward, Wardman e Rubie-Davies (2016), na Nova Zelândia, que contou com a participação de 128 graduandos de uma universidade, os quais foram identificados a partir de uma pontuação que deriva das notas obtidas nos respectivos cursos e encontra-se registrada no banco de dados da instituição. Desses, 22 foram entrevistados e o *grit* apareceu como um fator pessoal de grande contribuição para a superação de desafios e o sucesso acadêmico.

Nessa perspectiva, Duckworth (2016) adverte que embora a inteligência (ou talento) seja socialmente valorizada em detrimento do esforço, ao direcionarmos todas as atenções a ela, arriscamos deixar despercebidos fatores igualmente relevantes, como é o *grit*, que segundo a autora, conta em dobro: ele é necessário para o desenvolvimento das capacidades e depois disso, continua necessário para que o exercício constante dessas capacidades, com vistas a objetivos de longo prazo, possibilite atingir êxito.

Diante do exposto, como explicar a ausência de diferença estatística nos níveis de *grit* dos estudantes universitários com e sem altas capacidades que participaram da presente pesquisa? Talvez a justificativa esteja no processo de identificação que se baseou, exclusivamente, em um teste figurativo de inteligência fluida, sem considerar outras variáveis, restringindo-se ao reconhecimento da “superdotação acadêmica”, ou, ainda, pode relacionar-se aos aspectos motivacionais dos participantes.

O processo de identificação, por sua vez, depende da concepção teórica que define o fenômeno investigado. O governo de Canárias (Região Autônoma da Espanha) concebe as altas capacidades como o manejo simultâneo e eficaz de diferentes recursos cognitivos, envolvendo os tipos, a saber: lógico, numérico, espacial, de memória, verbal e criativo (denomina-se “sobredotação” na ausência de criatividade e “superdotação” em sua presença); ou, o destaque excepcional em um ou alguns desses recursos (denominado talento) (CANÁRIAS, 2023). Nota-se que a criatividade e aspectos motivacionais não são critérios determinantes para a caracterização de altas capacidades em Canárias, tal como em outras regiões da Espanha.

De acordo com Renzulli (2011), há diferenças entre a superdotação acadêmica – evidenciada por testes e facilmente reconhecida nos espaços acadêmicos – e a superdotação produtivo-criativa – que combina a capacidade superior com criatividade e envolvimento e manifesta-se em qualquer área do saber ou fazer –, sendo a que proporciona realizações mais significativas socialmente. Supõe-se que possa existir correlação entre *grit* e superdotação produtivo-criativa.

Outra hipótese – também relacionada ao tipo de superdotação que apresentam – refere-se à motivação intrínseca dos próprios participantes, que pode ter influenciado mais ou menos nos resultados do *grit*, visto que, como destaca Renzulli (1996), pessoas com altas capacidades apresentam uma alta persistência na tarefa que deriva de uma alta motivação. Essa motivação que exibem é predominantemente intrínseca, originada por estímulos internos do próprio sujeito (SÁNCHEZ, 2010; CLINKENBEARD, 2012). Para Sánchez (2010), os estudantes com altas capacidades apresentam elevada inteligência lógica, elevada inteligência criativa, madurez e equilíbrio emocional e a motivação interna ou laboral. Clinkenbeard (2012) expõe que o estudante com altas capacidades têm grande probabilidade de apresentar uma alta motivação intrínseca para o aprendizado e controle interno, atribuindo êxito aos seus próprios esforços. Também, o citado autor (2012) identifica que as variáveis da motivação intrínseca podem estar relacionadas a seus fortes interesses intelectuais ou criativos fora do entorno da escola, o que leva a ter grandes êxitos em suas metas pessoais e permite um avanço mais autônomo nos estudos. Assim, pode-se hipotetizar que os universitários participantes da pesquisa, podem não apresentar uma alta motivação intrínseca ou, mais além, não se sentir motivados a responder o próprio instrumento EGO.

Considerações finais

O objetivo de investigar a existência de diferença nos níveis de *grit* de estudantes universitários com e sem altas capacidades nos levou a realizar uma pesquisa quantitativa que teve a Escala Grit de Oviedo como seu principal instrumento de coleta de dados.

Os resultados demonstraram ausência de diferença em termos de *grit* entre os estudantes de nossa amostra. Não encontramos estudos semelhantes na literatura no que se refere ao objetivo, ao público e à metodologia de investigação que pudessem propiciar a confrontação dos resultados obtidos.

Retomando a questão que intitula este artigo, podemos afirmar ou refutar a hipótese de que o *grit* é um traço característico de pessoas com altas capacidades? A resposta é: não podemos afirmar que seja, porém, não podemos refutá-la, pois, existem diferentes concepções de altas capacidades, que por sua vez, orientam processos identificadores. O fato é que entre os universitários identificados como tal na Espanha que participaram desta pesquisa, a relação entre *grit* e altas capacidades não se confirmou. Acredita-se que o enfoque nas pontuações de QI para a identificação dos participantes com altas capacidades representa uma limitação do estudo.

Sugere-se que o *grit* seja investigado em outras amostras de pessoas com altas capacidades, sobretudo, adultas e com traços de criatividade e comprometimento com a tarefa (superdotação produtivo-criativa).

REFERÊNCIAS

- ABAD, F. J.; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, F.; SANTAMARÍA, P. **Matrices-TAI**. Test Adaptativo de Inteligencia General. [S. l.]: TEA Ediciones, 2023. <https://web.teaediciones.com/Matrices-TAI-Test-Adaptativo-de-Inteligencia-General.aspx>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- ALMEIDA, L. S. **Inteligência**: definição e medida. Aveiro: CIDInE, 1994.
- ALMEIDA, L. S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002. DOI: 10.1590/S0103-863X2002000200002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200002>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; FERRANDO, M.; FERREIRA, A. I.; PRIETO, M. D.; FERNÁNDEZ, M. C.; SAINZ, M. Inteligências múltiplas de Gardner: é possível pensar a inteligência sem um factor g? **Psychologica**, Coimbra, n. 50, p. 41-55, 2009. DOI: 10.14195/1647-8606_50_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_50_3. Acesso em: 09 jun. 2023.
- CANÁRIAS. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. **Alumnado con altas capacidades intelectuales**. [S. l.: s. n], 2023. Disponível em: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/. Acesso em: 23 maio 2023.
- CARROLL, J. **Human Cognitive Abilities**. A Survey of Factor-Analytic Studies. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CASTELLÓ, A. Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. In: BENITO MATE, Y. (coord.). **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. 2. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.

CLEVENGER, A. J. **Non-cognitive attributes: correlations to high ability students' academic achievement.** Orientador: Marilyn Quick, 2018. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Ball State University, Muncie, Indiana, Estados Unidos, 2018.

CLINKENBEARD, P. R. Motivation and gifted students: Implications of theory and research. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 49, n. 7, p. 622-630, 2012. Disponível em: DOI: 10.1002/pits.21628. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.21628>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CODY, M. A. **A closer look at mindset and grit among third grade students in gifted education: A comparative study.** Orientadora: Sarah Watt, 2019. 32 f. Dissertação (Especialista Educacional) – Miami University, Oxford, Ohio, Estados Unidos, 2019.

COSTA, M. de P. R. da; RANGNI, R. de A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208–217, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i2.3484. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em: 7 abr. 2023.

DATU, J. A. D.; YUEN, M.; FUNG, E.; ZHANG, J.; CHAN, S.; WU, F. The Satisfied Lives of Gifted and Gritty Adolescents: Linking Grit to Career Self-Efficacy and Life Satisfaction. **Journal of Early Adolescence**, [S. l.], v. 42, n. 8, p. 1–21, 2022. DOI: 10.1177/02724316221096082. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02724316221096082>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DIXSON, D. D.; WORRELL, F. C.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; SUBOTNIK, R. F. Beyond perceived ability: the contribution of psychosocial factors to academic performance. **Annals of the New York Academy of Sciences**, [S. l.], v. 1377, p. 67-77, 2016. DOI: 10.1111/nyas.13210. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27626785/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DUCKWORTH, A.; PETERSON, P.; MATTHEWS, M. D.; KELLY, D. R. Grit: Perseverance and passion for long term goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S. l.], v. 92, n. 6, p. 1087–1101, 2007.

DUCKWORTH, A. L.; QUINN, P. D. Development and validation of the Short Grit Scale (GritS). **Journal of Personality Assessment**, [S. l.], v. 91, p. 166-174, 2009.

DUCKWORTH, A. L. **Grit: The power of passion and perseverance.** New York: Scribner, 2016.

ESPANHA. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. **Boletín Oficial del Estado**, 294 de 6 de diciembre. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>. Acesso em: 27 dez. 2022.

ESTEVES FAJARDO, Z.; CHENET ZUTA, M. E.; PIBAQUE PONCE, M. S.; CHÁVEZ ROCHA, M. L. Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. **Revista de Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 225-235,

abr./jun. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500754>. Acesso em: 27 maio. 2023.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa/ Scientific research methodology: guidelines for elaboration of a research protocol. **Rev. Para. Med.**, [S. l.], v. 23, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Mário Dias Correia. 9. ed. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: o poder oculto das relações humanas. São Paulo: Ed. Campus, 2006.

KASSAR, M. C. M. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 77-107.

MAIA-PINTO, R. R. **Aceleração de ensino na educação infantil**: percepção de alunos superdotados, mães e professores. Brasília: UNB. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 6. ed. Reportnumber: Perô Pinheiro, 2014.

MARTINS, A. A.; ALVES, A. F.; ALMEIDA, S. L. A estrutura da inteligência na infância: desenvolvimento e diferenciação cognitiva. **Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology**, [S. l.], v. 01, n. 01, p. 57-66, 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35754>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MILLWARD, P.; WARDMAN, J.; RUBIE-DAVIES, C. Becoming and being a talented undergraduate student. **Higher Education Research & Development**, [S. l.], v. 36, n. 6, p. 1242-1255, 2016. DOI: 10.1080/07294360.2016.1144569. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144569>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PARK, G. H. **The role of extracurricular activity in positive youth development**. Orientador: Michael Sachs. 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Temple University, Filadélfia, Pensilvânia, Estados Unidos, 2010.

PÉREZ, E.; MEDRANO, L. A. Teorías contemporáneas de la inteligencia. Uma revisión crítica de la literatura. **Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica**, Buenos Aires, v. 05, n. 02, p. 105-118, nov. 2013. DOI: 10.5872/psiencia/5.2.32. Disponível em: <http://www.psiencia.org/ojs/index.php/psiencia/article/view/113>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PÉREZ, J., APERRIBAI, L., CORTABARRÍA, L., BORGES, A. Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. **Sustainability**, [S. l.], v. 12, n. 13, p. 5361, 2020. DOI: 10.3390/su12135361. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/13/5361>. Acesso: 16 out. 2022.

POSTIGO GUTIÉRREZ, Á. **Medición de los rasgos psicológicos de la persona emprendedora**. Orientadores: Eduardo García Cueto; Marcelino Cuesta Izquierdo. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Oviedo, Espanha, 2021.

POSTIGO GUTIÉRREZ, Á., CUESTA, M., GARCÍA-CUETO, E., MENÉNDEZ-ALLER, Á., GONZÁLEZ-NUEVO, C., Y MUÑIZ, J. Grit assessment: Is one dimension enough? **Journal of Personality Assessment**, [S. l.], v. 103, n. 6, p. 786-796, 2021. DOI: 10.1080/00223891.2020.1848853. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00223891.2020.1848853>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RENZULLI, J. S. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso. **Dossier**, México, n. 5, p. 12-29, 1996.

RENZULLI, J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Kappan**, [S. l.], v. 92, n. 08, p. 81-88, mai. 2011. DOI: 10.1177/003172171109200821. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003172171109200821> Acesso em: 10 jun. 2023.

SÁNCHEZ, E. El modelo tetrártico de superdotación emergente. [The emerging model of giftedness quad]. **Revista de Psicología y Educación**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 51-68, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3630355> Acesso em: 05 jul. 2023.

SÁNCHEZ ANEAS, A. **Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar**. Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SCHELINI, P. W. Teoria das Inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 11, n. 03, p. 323-332, 2006. DOI: 10.1590/S1413-294X2006000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BCX9HwQJpSFXjJSfVmrYDKH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jul. 2023.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: J. V. WERTSCH (ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: Sharpe, 1981. p. 144-189.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos à Universidad de La Laguna e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por viabilizarem as condições de realização da pesquisa.

Financiamento: Financiamento otorgado pelo Ministerio de Ciencia e Innovación de la Universidad de La Laguna (ULL), Espanha. O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Conflitos de interesse: Não há.

Aprovação ética: O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Investigação e Bem-estar Animal da Universidad de La Laguna, Espanha (CEIBA2022-3139).

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: A primeira autora analisou dados, discutiu resultados, redigiu e submeteu o artigo. A segunda autora coletou e analisou os dados e contribuiu na escrita do artigo. A terceira autora orientou todas as etapas da investigação.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

