

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLGIA COGNITIVA

EMILY SOUZA GAIÃO E ALBUQUERQUE

Aspectos cognitivos e não-cognitivos na adaptação de estudantes universitários
(i)migrantes

Recife
2016

EMILY SOUZA GAIÃO E ALBUQUERQUE

**Aspectos cognitivos e não-cognitivos na adaptação de estudantes
universitários (i)migrantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Dr. José Maurício Haas Bueno

Recife
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na fonte

Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB-4 1689

A345a Albuquerque, Emily Souza Gaião e.
Aspectos cognitivos e não cognitivos na adaptação de estudantes universitários (i)migrantes / Emily Souza Gaião e Albuquerque. – 2016.
92 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2016.
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Ambiente universitário. 3. Resiliência (Traço da personalidade). 4. Estudantes universitários. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

153 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2016-41)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Emily Souza Gaião e Albuquerque

“Aspectos cognitivos e não-cognitivos na adaptação de estudantes universitários (i)migrantes”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 22 de fevereiro de 2016

Banca Examinadora

Dr. José Maurício Haas Bueno

Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dr. Josemberg Moura de Andrade

Instituição: UFPB

Assinatura: _____

Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

UFPB

Assinatura: _____

*Aos meus pais, Wilmar e Elizanete, maiores
incentivadores para o meu crescimento,
exemplos incomparáveis de esforço e
dedicação.*

*Ao meu esposo Tássio, meu amor, meu
porto seguro, companheiro inabalável na
minha caminhada.*

*A meu pequeno Felipe, a quem dedico meu
cuidado, meu amor e empenho em crescer e
me tornar uma pessoa melhor, de agora em
diante.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, causa primeira de todas as coisas, que nos concede a oportunidade do trabalho e da aprendizagem, guiando nossos caminhos para o Bem e para o Amor.

Aos meus pais, Wilmar e Elizanete, por todo o amor e apoio irrestrito em todas as situações da minha vida. Pela presença acolhedora e pelo incentivo constante para a concretização dos meus sonhos e metas. Além do exemplo perene de força, determinação e honestidade.

Ao meu esposo, meu amor, Tássio, pela companhia leve, pelos sorrisos fáceis, pelo companheirismo e apoio constantes e, principalmente, pelo amor firme e sereno que me fortalece para alçar novos e mais altos voos. Obrigada por fazer dos meus sonhos os seus e por caminhar ao meu lado na concretização deles.

À minha “boadrasta”, Regilane, segunda mãe que tive o privilégio de receber da vida, por toda o cuidado e acolhimento que sempre me oferece e que são tão característicos seus.

Ao meu irmão, Ítalo, por sua força, apoio e amor, por compartilhar comigo grandes responsabilidades e conquistas. À minha irmã, Ceci, minha gordinha, pelo carinho sincero e espontâneo que me oferece sem motivo e em qualquer momento. Agradeço a vocês pelos sorrisos e palhaçadas que amenizam meus momentos de preocupação.

Aos meus avós, Manoel e Lourdes Gaião, Francisco Diniz e Geralda Ramalho (*in memoriam*) por serem raízes firmes e profundas que me proporcionam ir mais longe.

Aos meus sogros, Socorro Paz e Antônio Albuquerque, por me acolherem e me apoiarem de coração aberto e por me receberem como uma verdadeira filha. Sou muito feliz por tê-los em minha vida.

Ao Prof^o Dr^o Maurício Bueno, pelas orientações e exemplo de dedicação, competência e humanidade que ultrapassam os limites da vida acadêmica. Sou grata pelo apoio e pela condução nessa caminhada de compromisso ético com o conhecimento científico, que está apenas começando.

À Prof.^a Silvia Koller e todos os queridos colegas do CEP-Rua, por toda a receptividade e carinho que tornaram meus dias, em Porto Alegre, mais alegres. Carrego comigo lembranças saudosas desses dias que contribuíram não apenas para meu crescimento enquanto pesquisadora, mas também para meu amadurecimento pessoal.

Ao Prof.^o Dr.^o Josemberg Andrade e à Prof.^a Dr.^a Carla Minervino, que, graciosamente, aceitaram o convite para contribuir com o trabalho desenvolvido e com a finalização dessa etapa.

Aos queridos amigos do XF, verdadeiros irmãos que a vida me trouxe, por compartilharem as preocupações e as conquistas e pelos momentos de convivência que me trazem tanta leveza.

Aos colegas queridos do NEAP, companheiros nessa trajetória acadêmica, pelas discussões e pelo conhecimento compartilhado que fortalece cada dia mais meu amadurecimento profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco e a todos os professores e funcionários, pelo conhecimento que adquiri e pelas portas que abriram e continuam abrindo para que eu alcance minhas metas de realização profissional e, conseqüentemente, pessoal.

A cada um dos colegas estudantes que se disponibilizou para participar e contribuir com essa pesquisa, por me mostrarem a riqueza existente na diversidade cultural e de pensamentos.

Finalmente, ao CNPq, pelo esforço empregado no fortalecimento do conhecimento científico brasileiro e pelo apoio ofertado através do financiamento dessa pesquisa, por meio da concessão de uma bolsa de mestrado.

"I don't know if we each have a destiny, or if we're all just floating around accidental-like on a breeze, but I, I think maybe it's both. Maybe both is happening at the same time."

(Forrest Gump)

RESUMO

Albuquerque, E. S. G. (2016). *Aspectos cognitivos e não-cognitivos na adaptação de estudantes universitários (i)migrantes*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

O presente estudo objetivou investigar a relação entre processos cognitivos (inteligência e funções executivas) e a resiliência e se essas variáveis podem ser consideradas preditoras significativas da adaptação às vivências acadêmicas, por parte de estudantes (i)migrantes. Essa exploração foi realizada de duas formas, tendo como objetivos específicos: averiguar a relação entre medidas ligadas à resiliência e processos cognitivos e verificar a validade preditiva de medidas de resiliência e de processos cognitivos na predição da adaptação ao ambiente universitário, em estudantes intercambistas ou migrantes. Participaram dessa investigação 64 estudantes universitários, vinculados a alguma IES da cidade de Porto Alegre – RS, provenientes de outros estados brasileiros ou de outros países. Eles apresentaram média de idade 23,75 anos (DP = 2,9), sendo majoritariamente mulheres (52,3%), estudantes de graduação (75%) e vindos de outros países (79,7%). Os participantes responderam a cinco instrumentos: questionário sociodemográfico, Escala de Resiliência para Adultos (RSA), Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), Prova de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e a versão eletrônica do Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (E-WCST). Para alcançar os objetivos propostos, foram realizados os seguintes procedimentos de análise de dados: estatísticas descritivas, Teste T, análises de variância (ANOVA), análises correlacionais bivariadas exploratórias, análise fatorial exploratória e regressões lineares múltiplas. Os resultados apresentaram relação direta entre alguns fatores da resiliência com os aspectos das vivências acadêmicas. Foi encontrada também uma relação indireta e frágil da cognição com o QVA-r. Tais achados apontam para a possibilidade de a cognição não apresentar um papel preponderante processo adaptativo dessa população, diferentemente da resiliência.

Palavras-chave: Vivências Acadêmicas. Resiliência. Funções Executivas. Raciocínio. Estudantes universitários.

ABSTRACT

Albuquerque, E. S. G. (2016). *Cognitive and non-cognitive aspects in the adaptation of (im)migrants college students*. Masters' Dissertation, Graduate Program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Pernambuco.

This study aimed to investigate the relation between cognitive processes (intelligence and executive functions) and resilience and if these variables can be considered significant predictors of adjustments in academic experiences, lived by (im)migrant college students. This investigation was carried out in two ways, with specific goals: verify the relation between resilience related and cognitive processes measures and the predictive validity of these measures to predict the academic adaptation in this population. The sample consisted of 64 college students, enrolled in any institution of higher education in Porto Alegre-RS. They were from other Brazil's states or countries. The average age was 23.75 years old ($SD=2.9$), mostly women (52.3%), undergraduate students (75%) and from other countries. They answered five instruments: sociodemographic questionnaire, Resilience Scale for Adults (RSA), Questionnaire Academic Experiences, short version (QVA-r), Abstract Reasoning test of Reasoning Tests Battery (BPR-5) and the electronic version of the Wisconsin Card Sorting Test (E-WCST). To achieve the goals the following analysis were performed: descriptive statistics, T-test, analysis of variance (ANOVA), correlational exploratory bivariate analyzes, exploratory factorial analysis and multiple linear regressions. The results showed direct relation between some resilience's factors with academic experiences' aspects. It was also found an undirected and fragile relation between cognition and the QVA-r. These findings point to the possibility that cognition doesn't have a preponderant role on this population's adaptation process, differently of resilience.

Keywords: Academic Experiences. Resilience. Executive Functions. Reasoning. University Students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas da RSA.....	45
Tabela 2 – Estatísticas descritivas do QVA-r.....	45
Tabela 3 – Análise de diferença entre gêneros.....	46
Tabela 4 – Análise de diferença entre os grupos: brasileiros, latino-americanos, europeus, africanos e asiáticos.....	47
Tabela 5 – Análise de diferença entre os grupos: brasileiros e estrangeiros.....	48
Tabela 6 – Estatísticas descritivas do E-WCST.....	49
Tabela 7 – Estatísticas descritivas da prova de raciocínio abstrato da BPR-5.....	50
Tabela 8 – Coeficientes de correlação de Pearson entre habilidades cognitivas e resiliência.....	51
Tabela 9 – Cargas fatoriais.....	51
Tabela 10 – Coeficientes de preditores da dimensão pessoal do QVA.....	52
Tabela 11 - Coeficientes de preditores da dimensão interpessoal do QVA.....	53
Tabela 12 - Coeficientes de preditores da dimensão carreira do QVA.....	53
Tabela 13 - Coeficientes de preditores da dimensão estudo do QVA.....	53
Tabela 14 - Coeficientes de preditores da dimensão institucional do QVA.....	54
Tabela 15 – Resumo dos resultados encontrados nas análises de regressão.....	54
Tabela 16 – Correlações parciais entre QVA e cognição controlando o tempo de residência.....	55

LISTA DE SIGLAS

ANOVA	Análise de Variância
BPR-5	Bateria de Provas de Raciocínio
BPRD	Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial
BVS-Psi	Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia
CAN	Comunidade Andina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHC	Modelo Cattell-Horn-Carrol
CsF	Ciências sem Fronteiras
E-WCST	Teste Wisconsin de Classificação de Cartas versão eletrônica
F1	Fator 1
F2	Fator 2
F3	Fator 3
F4	Fator 4
F5	Fator 5
F6	Fator 6
FE	Funções Executivas
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas versão reduzida
RA	Raciocínio Abstrato
RSA	Escala de Resiliência para Adultos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UIS	Instituto de Estatística
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WCST	Teste Wisconsin de Classificação de Cartas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	Resiliência.....	16
2.2	Adaptação às Vivências Acadêmicas.....	24
2.3	Funções Executivas.....	28
2.4	Raciocínio.....	32
3	OBJETIVOS.....	36
4	HIPÓTESES.....	37
5	MÉTODO.....	37
5.1	Amostra.....	37
5.2	Instrumentos.....	38
5.2.1	<i>Questionário sociodemográfico.....</i>	<i>38</i>
5.2.2	<i>Escala de resiliência para adultos (RSA).....</i>	<i>38</i>
5.2.3	<i>Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r).....</i>	<i>39</i>
5.2.4	<i>Teste wisconsin de classificação de cartas (WCST).....</i>	<i>40</i>
5.2.5	<i>Bateria de provas de raciocínio (BPR-5).....</i>	<i>41</i>
5.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	42
5.4	Procedimentos de Análise de Dados.....	43
6	RESULTADOS.....	44
6.1	Estatísticas Descritivas.....	44
6.2	Análises da Relação Entre Cognição e Resiliência.....	50
6.3	Análises de Predição das Vivências Acadêmicas.....	52
7	DISCUSSÃO.....	56
7.1	Estatísticas Descritivas.....	56
7.1.1	<i>Resiliência.....</i>	<i>56</i>
7.1.2	<i>Vivências acadêmicas.....</i>	<i>57</i>
7.1.3	<i>Funções executivas.....</i>	<i>59</i>
7.1.4	<i>Raciocínio.....</i>	<i>61</i>
7.2	Relações Entre Cognição e Resiliência.....	61
7.3	Predição das Vivências Acadêmicas.....	64
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66

REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
APÊNDICE B – Questionário Sóciodemográfico.....	91

1 INTRODUÇÃO

O processo de migração em países sul-americanos tem sido expressivo nos últimos anos, em decorrência das regularizações de migrantes, mudanças na legislação dos países e ações que favorecem a residência regular de pessoas de outras nacionalidades, além do desenvolvimento econômico. Tais alterações também resultam de políticas especiais desenvolvidas por acordos entre países, especialmente da América do Sul, tais como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), a Comunidade Andina (CAN) e a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) (Texido & Warn, 2013).

Entre os migrantes estão os estudantes internacionais, que são definidos pelo Instituto de Estatística (UIS) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (*n.d.*) como aqueles que cruzaram uma fronteira nacional ou territorial com objetivos educacionais e estão atualmente matriculados fora de seu país de origem. Segundo dados do UIS da UNESCO, no ano de 2012, existiam aproximadamente 2,7 milhões de estudantes internacionais de ensino superior no mundo, sendo previsto um aumento para 8 milhões até o ano de 2025 (Tomazzoni & Oliveira, 2013). Entre os países emergentes, o Brasil tem tido destaque na procura desses estudantes, devido à oferta de bolsas que reduz a preocupação dos estudantes com questões financeiras (Choudaha & Chang, 2012).

Esses alunos enfrentam uma ampla variedade de adversidades antes da sua chegada e durante a sua estadia no país, tais como procura de moradia, preparação de documentação e determinações legais de imigração, mudança de idioma, adequação climática, e de alimentação, lidar com valores sociais distintos e adaptação cultural (Duru & Poyrazli, 2007; Nilsson & Anderson, 2004; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei et al., 2007). Eles também são demandados a assimilar, em um pequeno espaço de tempo e sob estresse significativo, inúmeros papéis estabelecidos pela cultura, que lhes são desconhecidos (Gunter & Gunter, 1986). Além disso, precisam adaptar-se às exigências universitárias e ao sistema de educação do país, lidar com discriminação percebida, saudade de casa e desenvolver metas pessoais e profissionais congruentes com suas expectativas e oportunidades (Duru & Poyrazli, 2007; Lee, 2005; Moradi & Risco, 2006; Nilsson & Anderson, 2004; Subuhana, 2007; Wei et al., 2007).

No entanto, não são apenas alunos estrangeiros que vivenciam esses desafios, algumas dessas dificuldades relacionadas à vivência acadêmica também são experienciadas, em diferentes proporções, por alunos brasileiros (Andrade & Teixeira, 2009), especialmente aqueles que mudam de estados e/ou região. Isso porque o Brasil é um país com dimensões continentais e cada região possui uma identidade cultural bastante específica e diferente das demais, o que leva esses estudantes a também enfrentarem um processo de adaptação cultural.

A migração interna de estudantes universitários brasileiros foi facilitada pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação (MEC). Isso porque os candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) podem utilizar sua nota nessa prova para concorrer a vagas em cursos de graduação em qualquer região do país.

A emigração de estudantes universitários brasileiros, por outro lado, tem sido incentivada pelo Ciência sem Fronteiras (CsF). Trata-se de um programa através do qual alunos de graduação e pós-graduação recebem subsídios para realizarem parte de seus estudos em uma das universidades dos inúmeros países conveniados (Brasil, S.d.). Apesar de ser uma política pública vigente de grande relevância, esse programa tem sido alvo de críticas, uma vez que muitos estudantes não têm focado nos objetivos acadêmicos do programa durante sua estadia no país de destino. Apesar dessa população não ter sido abarcada neste estudo, considera-se que os resultados do mesmo poderão contribuir, por inferência, para compreensão do processo adaptativo dos alunos brasileiros que estão matriculados em outros países.

A mudança enfrentada por essas populações pode levá-las a vivenciar dificuldades de adaptação, pouca agregação com grupos sociais, alienação, limitações com tarefas cotidianas, depressão, ansiedade, discriminação (Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell, & Utsey, 2005; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei et al., 2007). Tais experiências negativas relacionadas com a mudança cultural são apresentadas na literatura como estresse aculturativo (Duru & Poyrazli, 2007; Wang & Mallinckrodt, 2006), que diz respeito à sensação de dúvida, ansiedade e até depressão no processo de socialização na nova cultura e modificação do seu comportamento como consequência do convívio com a nova circunstância (aculturação) (Berry, 2005).

Essas dificuldades no processo de adaptação e o estresse decorrente delas podem ser consideradas fatores de risco ao desenvolvimento desses estudantes. Isso porque podem significar perigo para o bem-estar físico e/ou psicológico dos indivíduos (Atkinsons, Atkinsons, Smith, & Bem, 1995).

No entanto, cada pessoa irá vivenciar o processo adaptativo de um modo específico, podendo ele ser bastante positivo para um indivíduo e negativo para outro (Andrade & Teixeira, 2009; Boeing-da-Silveira & Weihermann, 2009). Isso porque inúmeros são os fatores mediadores da relação aculturação-estresse, fazendo com que a adaptação seja singular para cada pessoa. Em outras palavras, em resposta a esses eventos de risco, a pessoa poderá apresentar comportamentos resilientes ou de vulnerabilidade (Luthar, 1991; Masten, 2001; Paludo & Koller, 2005).

Nos comportamentos resilientes, os fatores de proteção relacionam-se com os eventos de vida e mobilizam processos psicológicos que propiciam promoção da saúde emocional e da

adaptação (Poletto & Koller, 2008). Trata-se de um conceito dinâmico, contextual e multifacetado (Masten, 2001), que desempenha papel central no processo de adaptação dessas populações e no modo de enfrentamento das adversidades decorrentes das mudanças culturais. Como consequência, será relevante para o alcance dos objetivos traçados ao sair de seu lugar de origem.

Algumas universidades já têm se preocupado com o acompanhamento desses estudantes e o atendimento às suas demandas. Em Portugal, a partir do estudo sistematizado dos problemas adaptativos e da aprendizagem de alunos de ensino superior, em especial, os ingressantes, inúmeras universidades progrediram no desenvolvimento de serviços de apoio a essa população. Esses serviços buscam auxiliar em aspectos de orientação vocacional, de estabelecimento de metas de carreira relacionada ao curso, de envolvimento com a universidade, suporte tutorial, incentivo motivacional, aprendizagem ou de favorecimento ao desenvolvimento psicológico (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Já no Brasil, com o aumento da procura pelas universidades brasileiras por estudantes internacionais e da migração interna de ingressantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), tem-se percebido o aumento de programas e serviços para integrar os alunos à vida universitária e da atenção com o suporte oferecido pelas universidades a seus estudantes (Almeida et al., 2002). No entanto, essa preocupação com esse acompanhamento no Brasil ainda é nova e ainda são escassos os estudos sobre esse tema (Andrade & Teixeira, 2009).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivos averiguar a relação entre medidas tradicionalmente ligadas à resiliência (pessoais e socioambientais) e processos cognitivos (inteligência e funções executivas), além de verificar a validade preditiva dessas medidas com a adaptação ao ambiente acadêmico, em estudantes universitários (i)migrantes.

Este estudo, portanto, busca contribuir com o esforço de reflexão que vem sendo realizado, nas últimas décadas, por estudiosos e pesquisadores que buscam compreender melhor a resiliência e os fatores relacionados a ela. Além disso, percebe-se a importância e a atualidade dessa temática e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação e aprofundamento do conhecimento acerca dos fatores relacionados com o processo de adaptação vivenciado por essas populações, para o desenvolvimento de medidas de suporte a elas.

O presente trabalho está organizado em sete sessões. A primeira sessão, a seguir, apresenta a revisão de literatura a respeito das variáveis avaliadas nesse estudo, quais sejam: resiliência, vivências acadêmicas, raciocínio e funções executivas, juntamente com o arcabouço teórico que possibilitou o suporte científico para o método e a discussão dos resultados dessa pesquisa. A segunda e a terceira sessões expõem os objetivos e hipóteses desse estudo,

respectivamente. Na quarta sessão é delineado o método utilizado nessa investigação em termos de amostra, instrumentos utilizados, procedimentos de coleta e de análise de dados. A quinta sessão versa sobre os resultados das análises realizadas, seguida das suas respectivas discussões, na sexta sessão. Por fim, a sétima sessão sumariza os achados centrais dessa dissertação, juntamente com aspectos cujo aprofundamento considera-se necessário em investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Resiliência

O termo resiliência tem origem nas ciências exatas (Poletto & Koller, 2008), fazendo referência à qualidade de uma matéria que a permite retornar à forma ou posição de início depois de submetida ao choque, à tensão ou à pressão (Tavares, 2002). Em outras palavras, esse conceito faz referência à capacidade de um material de absorver energia, deformando-se e, posteriormente, devolver essa energia quando descarregado, retornando à sua forma original (Junqueira & Deslandes, 2003; Moura Branco, 1985; Pinheiro, 2004; Tavares, 2002; Yunes, 2003).

Esse é um termo que tem sido utilizado em diferentes campos científicos e do conhecimento (Oliveira, Reis, Zanelato, & Neme, 2008; Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012), passando a possuir uma definição ampla e universal, que a compreende como a capacidade de suportar e de se recompor de transtornos consideráveis que um sistema dinâmico possui (Masten, 2007). Esse conceito foi adaptado para as mais diversas áreas nas quais era utilizado (Reppold et al., 2012).

No campo da Psicologia, o uso do conceito de resiliência tem sofrido adaptações, uma vez que, após enfrentar um evento estressor, a pessoa não retorna à forma original, tendo em vista que essa vivência se agrega às suas experiências prévias, provocando mudanças e permitindo o desenvolvimento e amadurecimento psíquico, social e cognitivo (Grünspun, 2003; Paula Couto, Poletto, Paludo, & Koller, 2006). Após a retirada do estressor, que não necessariamente requer uma eliminação do problema, mas sua ressignificação (Junqueira & Deslandes, 2003), verifica-se o diferencial, no qual o indivíduo poderá evidenciar sua resiliência ou vulnerabilidade. Além disso, o significado dado a uma experiência é construído conjuntamente com as demais vivências pessoais (Paludo & Koller, 2005).

Os primeiros estudos nessa temática denominavam essa capacidade adaptativa das pessoas de “invulnerabilidade”. Com o avanço dos estudos, esse termo foi considerado inapropriado, porque transmitia a ideia de que a adaptação resultava de um estado absoluto

imutável (Rutter, 2000), o que vai totalmente de encontro com a compreensão apresentada acima.

Sabe-se também da existência de três categorias abrangentes, características da resiliência: 1) atributos disposicionais positivos individuais, que inclui sistemas cerebrais de aprendizagem, sistemas de controle motivacional, de resposta ao estresse e de autorregulação; 2) suporte familiar, envolvendo a parentalidade, dinâmicas interpessoais, coesão, rituais e normas e 3) sistemas de suportes externos à família, tais como sistemas de pares, escolar, cultura e social (Garmezy, 1983; Masten & Obradović, 2006; Werner & Smith, 1982).

Apesar dessa compreensão, não há ainda uma definição consensual da resiliência no campo da psicologia (Pesce, Assis, Santos, & Oliveira, 2004), estando, portanto, em fase de construção (Oliveira et al., 2008; Santos, 2006). Na literatura são encontradas duas correntes quanto ao entendimento desse construto (Knorst, 2012; Lopes & Martins, 2011): 1) a do traço de personalidade, que considera que a resiliência seria uma característica pessoal com a qual o indivíduo nasceria e que determinaria o modo como ele se deixaria afetar por um evento negativo (Grünspun, 2003; Yunes, 2003); e 2) a do processo de vida, que compreende a resiliência como um processo que permite o enfrentamento de adversidades por meio da relação de aspectos sociais e intrapsíquicos (características e capacidades da pessoa) com o ambiente (Alvarez, Morais, & Rabinovich, 1998; Junqueira & Deslandes, 2003; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003; Yunes & Szymanski, 2001).

De acordo com estudiosos (Carvalho, Teodoro, & Borges, 2014; Knorst, 2012; Lopes & Martins, 2011), em sua trajetória histórica, a compreensão da resiliência passou de característica individual para uma perspectiva processual. De fato, os estudos iniciais nessa temática (Anthony, 1974, 1987; Werner, Bierman, & French, 1971; Werner & Smith, 1977, 1982, 1992) compreendiam a resiliência como uma variação individual em resposta a um risco, na qual essa tal variação possuía relação com aspectos psicológicos que constitui cada pessoa (Santos, 2006).

Alguns trabalhos são considerados pioneiros no estudo dessa temática. Entre eles se encontra um estudo longitudinal realizado por uma equipe multiprofissional, composta por pediatras, psicólogos e assistentes sociais, denominado *Kauai Longitudinal Study* (Reppold et al., 2012). Esse estudo teve como objetivos: 1) a documentação do curso de todas as gestações e seus efeitos na população das ilhas havaianas até que esses bebês atingissem a idade adulta, e 2) avaliar as consequências de complicações perinatais e condições adversas de criação no desenvolvimento desses indivíduos e sua adaptação à vida. Todos os 698 participantes do estudo nasceram no ano de 1955 em uma das ilhas do Havaí e foram avaliadas no período

perinatal e nas idades de 1, 2, 10, 18 e 31 anos. O grupo apresentava característica multirracial, sendo, em sua maioria, descendentes de japoneses, filipinos e havaianos. Além disso, durante a infância, essas crianças foram expostas a estresse perinatal, pobreza crônica e um contexto familiar perturbado por discórdia e psicopatologia parental (Werner, 1993, 1996; Werner et al., 1971; Werner & Smith, 1977, 1982, 1992).

Inúmeros instrumentos foram utilizados nessa pesquisa, entre eles *Bender-Gestalt Test* e *Primary Mental Abilities Test* (PMA), que avaliam aspectos diversos das habilidades e competências cognitivas, o que aponta para a consideração da existência de relação entre resiliência e cognição. Os resultados desse grupo de estudos apontaram para a existência de um grupo de pessoas que conseguiu superar os fatores de risco vivenciados e outro que não apresentou essa superação. O primeiro grupo foi caracterizado pelos escores elevados nos testes aplicados. Com isso, os pesquisadores buscaram compreender quais aspectos estavam relacionados com o bom ajustamento do primeiro grupo (Werner, 1993, 1996; Werner et al., 1971; Werner & Smith, 1977, 1982, 1992).

Essa capacidade de ajustamento também chamou a atenção de pesquisadores que avaliaram o efeito de transtornos psicológicos dos pais no desenvolvimento de seus filhos. Eles observaram parte da amostra do estudo não apresentou prejuízos expressivos, mesmo diante da possibilidade de hereditariedade e dos fatores ambientais (Anthony, 1974, 1987).

Nesse mesmo período, foi iniciado, nos Estados Unidos, o programa de pesquisa *Project Competence*. Esse projeto tinha como finalidade investigar, com base em uma concepção desenvolvimental, processos de adaptação e indicadores de competência em crianças submetidas a situações de hostilidade variadas (Reppold et al., 2012).

Uma das características comuns a esses três grupos de pesquisas pioneiras em resiliência é o fato de terem seguido um caminho contrário à tendência da época, que era de investigações de aspectos negativos do funcionamento psicológico humano (Reppold et al., 2012). Eles também apresentam sintonia na utilização de uma série de instrumentos para avaliar diferentes habilidades dos participantes. Portanto, a compreensão que se possuía era a de que um grupo de características individuais levariam a um processo de adaptação bem-sucedido das pessoas frente os fatores de risco.

Caminhando na contramão da ideia de traço individual, conforme apresentado anteriormente, alguns estudiosos consideram que a resiliência é um processo intermediado pela relação entre o ambiente e o indivíduo, possuindo caráter transacional (Jaffee, Caspi, Moffitt, Polo-Tomas, & Taylor, 2007; Masten & Obradović, 2006). Ela se relaciona com esse processo adaptativo e diz respeito a variações individuais em resposta a fatores de risco, que, por sua

vez, estão relacionados com todo tipo de vivência negativa na vida de uma pessoa (Garmezy, 1996; Rutter, 1996) e acentuam a possibilidade de que ela desenvolva problemas de ordem social, comportamental, psicológica e física (Koller, Morais, & Cerqueira-Santos, 2009).

Além das dificuldades geradas pelas controvérsias teóricas nessa temática, encontra-se outro obstáculo na operacionalização das pesquisas. A maioria dos instrumentos que se propõe a investigar esse construto avalia aspectos estáveis dos indivíduos, tais como traços de personalidade, entretanto não contempla de modo satisfatório a resiliência enquanto construto (Reppold et al., 2012).

Reppold et al. (2012) apresentam inúmeros instrumentos elaborados e validados para mensuração da resiliência que serão apresentados a seguir. Entre eles, encontra-se a *Adolescent Resilience Scale* (ARS). Ele tem como objetivo a avaliação de aspectos psicológicos em pessoas resilientes e do nível de manutenção da saúde mental, sem deterioração, no enfrentamento de situações negativas. Seu estudo de validação foi realizado com uma amostra de 207 estudantes universitários japoneses, distribuídos equitativamente enquanto ao gênero e com média de idade 20,2 anos. Nesse estudo também foram aplicados um questionário de saúde geral e uma escala de eventos negativos. A ARS é composta por 21 itens respondidos em uma escala de cinco pontos que avaliam três fatores: busca de novidades ($\alpha = 0,79$), regulação emocional ($\alpha = 0,77$) e orientação positiva para o futuro ($\alpha = 0,81$) (Oshio, Kaneko, Nagamine, & Nakaya, 2003). Conforme o próprio nome indica, esse instrumento possui foco na população de adolescentes e jovens.

A *Child Psychosocial Distress Screener* (CPDS) é um instrumento que se propõe avaliar a resiliência infantil, mais especificamente de crianças em situações de emergência. A amostra do estudo de validação transcultural foi composta por 10.019 crianças atendidas por um programa de cuidados psicossociais de quatro países afetados por guerras (Burundi, Sri Lanka, Indonésia e Sudão). Ele é composto por sete itens que são respondidos através de uma escala de três pontos e possui dois formatos, um para professores e outro para crianças. Esses itens são distribuídos em três fatores: aflição infantil, resiliência infantil e fatores contextuais, para os quais não foram encontrados os índices de precisão. Ela apresentou evidências de validade de construto e de critério (Jordans, Komproe, Tol, & De Jong, 2009). Informações sobre os índices de fidedignidade não foram encontradas.

Outro instrumento cuja proposta é a mensuração da resiliência em crianças é o *Child Health and Illness Profile-Child Edition* (CHIP-CE). Ele objetiva obter a análise dos pais/responsáveis a respeito da saúde, bem-estar e qualidade de vida relacionada com a saúde. Participaram do estudo de validação 1.477 pais. Esse instrumento é constituído por 76 itens que

avaliam cinco aspectos: satisfação, conforto, evitação de risco, resiliência e realização. O estudo das propriedades psicométricas desse instrumento apontou que a consistência interna de seus fatores se encontra entre 0,77 e 0,86 (Riley et al., 2006).

A *Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) é um instrumento que propõem avaliar a resiliência na população geral e em amostras clínicas. A amostra do estudo de validação foi composta por seis grupos: população geral, pacientes da atenção primária, pacientes psiquiátricos da rede privada, pessoas com distúrbio de ansiedade generalizada e dois grupos de ensaios clínicos de estresse pós-traumático. Ela é composta por 25 itens que são respondidos em uma escala Likert de 5 pontos (Connor & Davidson, 2003). Esses itens são distribuídos em cinco fatores: competência pessoal, confiança nos próprios instintos e tolerância à adversidade, aceitação positiva da mudança, controle e espiritualidade. Os resultados de pesquisas a respeito desse instrumento apontam para a boa confiabilidade ($\alpha=0,89$) (Lopes & Martins, 2011).

O *Deployment Risk and Resilience Inventory* (DRRI) tem como finalidade avaliar a resiliência no contexto militar. Trata-se de um instrumento mais extenso, uma vez que possui 201 itens. Esses itens são distribuídos em um grupo de escalas que possuem várias dimensões para investigação de aspectos relacionados ao período anterior, durante e posterior ao combate. A amostra do estudo de validação foi composta por 357 veteranos que participaram da guerra do golfo. Os resultados da utilização dessa escala apresentaram alta consistência interna e bons níveis de confiabilidade (consistência interna para as medidas foi igual a 0,82 ou superior) (King, King, Vogt, Knight, & Samper, 2006).

Por fim, a *Resilience Scale* (RS) (Wagnild & Young, 1993) adaptada e validada para o português brasileiro (Pesce et al., 2005), cujos estudos psicométricos dessa versão, obtiveram, como resultado, bons indicadores de validade de conteúdo (consistência interna total da escala = 0,80) e evidências de validade baseadas na estrutura interna. Tanto na versão original quanto na adaptação para o português, esse instrumento é constituído por 25 itens, que são respondidos através de uma escala tipo Likert de sete pontos, nos quais altas pontuações apontam para alta resiliência. Em sua versão original, a RS é composta por dois fatores: competência emocional e aceitação de si mesmo e da vida, entretanto, no estudo de adaptação para o português, os itens se agruparam em três fatores: o primeiro apenas de competência emocional, o segundo só de aceitação de si mesmo e da vida e o terceiro com itens relacionados a esses dois fatores.

Alguns autores apontaram que tem havido poucas tentativas para operacionalizar a resiliência (Hjemdal, Roazzi, Dias, Roazzi, & Vikan, 2009). Entre as dificuldades para que isso seja realizado, pode estar o fato de que a resiliência não diz respeito a um traço de personalidade

e sim a um estado, com característica interativa, desenvolvimental e contextual, sendo necessária sua avaliação dentro de uma situação (Reppold et al., 2012). Ainda assim, não seria garantido que a pessoa que apresenta comportamento resiliente em uma determinada situação, o apresentará novamente em uma circunstância similar no futuro, muito menos em um contexto distinto. Faz-se necessário, portanto, a realização de pesquisas para operacionalizar a resiliência, agregando os melhores indicadores para que esta seja analisada (Reppold et al., 2012).

Na tentativa de superar essa dificuldade, alguns pesquisadores noruegueses (Hjemdal, Friborg, Martinussen, & Rosenvinge, 2001) desenvolveram a *Resilience Scale for Adults* (RSA) com o objetivo de mensurar fatores protetivos relacionados com a resiliência, que incluem aspectos das três categorias dela: atributos disposicionais positivos individuais, suporte familiar e sistema de suporte externo à família, já apresentados anteriormente. A RSA foi desenvolvida com base em uma revisão de literatura a respeito dos fatores protetivos.

Esse instrumento foi adaptado para o português brasileiro e estudos de validade transcultural foram realizados com amostras brasileiras e norueguesas utilizando análises paramétricas (Hjemdal et al., 2009; Hjemdal, Roazzi, Dias, & Friborg, 2015). Vale salientar que os estudos usando a RSA em uma amostra brasileira são os primeiros a explorar essas propriedades psicométricas fora da Europa (Hjemdal et al., 2009). A descrição desse instrumento é apresentada mais adiante neste trabalho, tendo em vista que ela foi um dos instrumentos utilizados nessa investigação.

Uma das grandes críticas feita aos instrumentos que propõem avaliar a resiliência é a carência de contextualização. Isso os levam a serem aplicados em qualquer população e em qualquer circunstância, deixando, por isso, de levar em consideração as possíveis especificidades das vivências dos participantes. Como consequência, esses instrumentos passam a investigar a resiliência enquanto um traço individual e não enquanto um comportamento diante de uma situação de adversidade (estado).

No intuito de minimizar essas dificuldades neste estudo, algumas medidas foram tomadas. A primeira delas, que diz respeito à necessidade de contextualização, foi amenizada pela escolha da população (alunos migrantes, brasileiros e internacionais), visto que necessariamente os participantes estarão passando por processos de adaptação a um novo contexto cultural. Em outras palavras, os participantes deste estudo estão vivenciando uma situação de vulnerabilidade. Outra medida foi a solicitação, nas instruções da RSA, de que os estudantes respondessem aos itens tendo em mente as vivências do último mês no novo contexto cultural. Por fim, acredita-se que o formato da RSA, por ser uma escala de diferencial

semântico, contribui para diminuir as dificuldades provenientes da avaliação desse construto, aproximando de uma investigação mais de estado do que traço dos participantes.

Foram escolhidos alunos intercambistas para esse estudo, não só pela necessidade de mais estudos com essa população, mas também porque a mudança cultural requer deles uma adaptação em diversos fatores vivenciados por eles, tais como linguagem, rotina, distanciamento das redes de apoio sociais e familiar, entre outros. Essas pessoas enfrentam dificuldades em se desprender de suas raízes e se ajustar a uma rotina completamente nova (Freitas, 2000).

Esse processo também é enfrentado, em diferentes proporções, por alunos brasileiros que tenham migrado de região por motivos educacionais. Isso porque a vivência em outra cidade e o início trajetória acadêmica também leva à pessoa a experienciar mudanças e um contexto diferente, suscitando desafios e dificuldades para a adaptação.

Com relação às três categorias características da resiliência, apresentadas anteriormente, considera-se que a mudança de domicílio pode afetar mais aquelas que estão relacionadas com aspectos sociais. Com relação ao suporte familiar, por exemplo, acredita-se que, ao saírem de suas cidades, os estudantes perdem o contato cotidiano e frequente com os membros de sua família, levando à privação, parcial ou total, dependendo da circunstância, do suporte familiar. Os sistemas de apoio externos à família, como a rede de amigos, por exemplo, também podem sofrer prejuízos, pela distância física gerada pela mudança de domicílio. Com o impacto sobre essas duas dimensões, é possível que os estudantes contêm apenas com suas características individuais, mesmo que temporariamente, até que uma nova rede de suporte seja construída na nova cidade.

Sabe-se, no entanto, que o processo de aculturação enfrentado por essa população poderá ser bastante positivo para uma pessoa e negativo para outra. Dado que, existem aspectos que medeiam a relação entre aculturação e estresse, influenciando o resultado desse processo para cada um (Boeing-da-Silveira & Weihermann, 2009). Diante disso, acredita-se que a resiliência pode ter um papel relevante nesse processo, sendo um fator mediador.

Diante de tais pressupostos teóricos, torna-se relevante a realização de pesquisas com essa amostra, utilizando a RSA. Tal consideração encontra suporte no fato de que apenas foram encontrados estudos brasileiros utilizando esse instrumento com amostras de estudantes universitários como um todo (Hjemdal et al., 2009, 2014) e com servidores públicos (Carvalho, Borges, Vikan, & Hjemdal, 2011; Carvalho et al., 2014), o que se dá devido ao uso recente desse instrumento no contexto brasileiro.

Além da importância de investigações do processo da resiliência nessa população, acredita-se que seja relevante a ampliação da compreensão da relação dos processos cognitivos com esse construto. A relação da resiliência com a cognição é apresentada de diversos modos na literatura. Alguns autores (por exemplo, Infante, 2005), apontam que a cognição seria um dos componentes da resiliência, ao afirmar que existem três componentes fundamentais no conceito de resiliência: 1) a noção de risco ao desenvolvimento; 2) a adaptação positiva e 3) o processo que leva em consideração a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais.

A relação cognição-resiliência também é sinalizada por Rutter (2000, 2007) ao asseverar que as estratégias individuais de *coping* podem fazer parte dos mecanismos mediadores do processo resiliente. Visto que *coping* é definido como um conjunto dinâmico de esforços cognitivos e comportamentais utilizados pela pessoa para manejar demandas interiores e exteriores percebidas como sobrecarga em face aos seus recursos individuais (Lazarus & Folkman, 1984).

Dados de um estudo com 132 estudantes universitários demonstram que o *coping* está correlacionado com a resiliência, podendo ser um preditor de sua variância (Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006). Além disso, pessoas resilientes apresentam mais características de *coping* baseadas na resolução de problemas e enfrentamento de seus medos (Feder, Nestler, & Charney, 2009). Em outros estudos, o *coping* encontra-se relacionado com aspectos da cognição (Grech et al., 2015; Krpan, Levine, Stuss, & Dawson, 2007).

Além do *coping*, a resiliência apresenta relações consistentes com o bem-estar (Abolghasemi & Taklavi Varaniyab, 2010; He, Cao, Feng, Guan, & Peng, 2013; Liu, Wang, & Li, 2012; Samani, Jokar, & Sahragard, 2007; Smith & Hollinger-Smith, 2015; Souri & Hasanirad, 2011). O bem-estar, assim como o *coping*, apresenta relação com processos cognitivos (Cheng & Furnham, 2014; Irigaray, Schneider, & Gomes, 2011; Judge, Ilies, Dimotakis, 2010; Sternberg & Grigorenko, 2004; Wigtil & Henriques, 2015; Zhou, Lin, & Lin, 2015).

Considera-se as relações existentes da resiliência com essas variáveis, e delas, por sua vez, com aspectos cognitivos, podem oferecer suporte aos indicadores de relação entre a resiliência e processos cognitivos. Alguns autores apresentam uma compreensão de que esse processo esteja relacionado com a cognição, ao defenderem que a resiliência deve ser compreendida como um fenômeno complexo composto por aspectos cognitivos e psicossociais (Junqueira & Deslandes, 2003; Pesce et al., 2004). Esse pensamento encontra apoio nos

indicativos de que o aperfeiçoamento de processos cognitivos, como as funções executivas, poderia contribuir para a resiliência das pessoas (Greenberg, 2006).

Diante dos fundamentos apresentados, percebe-se que muitos estudos nessa temática focam nos aspectos mais socioemocionais e ambientais envolvidos na resiliência. Além disso, ainda são escassos os estudos que ajudem a compreender o papel de aspectos cognitivos no processo resiliente, especialmente no Brasil. A resiliência, conforme discutido, é essencial em todo o processo adaptativo. Por este fato, acredita-se na sua importância para a adaptação às vivências acadêmicas, que também foi avaliada nesta pesquisa e é apresentada na próxima seção.

2.2 Adaptação às Vivências Acadêmicas

Conforme apresentado na sessão anterior, a mudança de domicílio para entrada na universidade é um acontecimento que afeta bastante os estudantes, visto que essa situação os levam a enfrentar uma série de fatores estimulantes e desafiadores. Entre eles estão o distanciamento dos familiares e amigos, mudança de cidade, saída de casa e as demandas da nova circunstância educativa (Almeida et al., 2002). Esses fatores podem trazer inúmeras dificuldades para esses jovens, vindo a se tornarem obstáculos para a adaptação deles à academia.

A adaptação às vivências acadêmicas é um processo multifacetado que envolve o enfrentamento das demandas acadêmicas, dos relacionamentos sociais, de aspectos relacionados à identidade pessoal, vocação. É também um processo dinâmico no qual são ocasionadas mudanças tanto nos estudantes quanto na instituição (Almeida & Ferreira, 1999; Polydoro, 2000; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001).

Esse processo demanda dos alunos a resolução simultânea de atividades em quatro domínios principais: (1) acadêmico; (2) social; (3) pessoal e (4) vocacional/institucional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000). Eles são apresentados a seguir, juntamente com sua relação com as vivências de alunos provenientes de outros estados ou países.

No domínio acadêmico (1) estão inseridos aspectos relacionados aos novos métodos de ensino e avaliação que os estudantes terão contato ao entrarem na universidade ou ao migrarem para uma IES em outro país. Isso porque esses métodos são distintos tanto daqueles utilizados no ensino médio quanto dos usados no ensino superior em outros contextos culturais. Essas diferenças requerem dos alunos novos ritmos e métodos para aprender os conteúdos formais das disciplinas que irão cursar (Almeida et al., 2000).

O segundo domínio, que diz respeito ao fator da socialização na universidade (2), aponta para a necessidade de estabelecimento de relações interpessoais sobre bases mais maduras com familiares, professores, colegas, figuras de autoridade e demais pessoas (Almeida et al., 2000). No caso dos alunos de outras nacionalidades ou provenientes de outros estados, considera-se que esse domínio possa demandar ainda mais deles, visto que grande parte desses estudantes não possuem vínculos ou pessoas conhecidas no novo contexto cultural. Esse desconhecimento gera a necessidade de estabelecimento de relações completamente novas em uma situação em que os comportamentos sociais dos outros não são totalmente conhecidos, por estar imerso em uma cultura diferente da sua.

Com relação ao domínio pessoal (3), a literatura aponta que ele é compreendido como a contribuição do período de estudo na universidade para a solidificação do sentido de identidade, desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e de uma visão individual de mundo (Almeida et al., 2000). No contexto dos alunos internacionais e de outros estados, as vivências acadêmicas podem influenciar ainda mais esse domínio. Isso porque a inserção em outra cultura poderá levar ao aprofundamento do conhecimento a respeito de características que eles possuem que são relacionadas com o seu contexto cultural de origem, bem como ampliar sua compreensão sobre o mundo e sobre as pessoas.

Por fim, no quarto domínio, o ensino superior é considerado um período importante para o desenvolvimento de aspectos vocacionais (4), no qual o envolvimento com certas metas vocacionais e/ou institucionais aparentemente se tornam mais relevantes (Almeida et al., 2000). Para a população desse estudo, acredita-se que o contato com perspectivas culturais diferentes sobre as profissões e sobre esses fatores vocacionais poderá tornar as vivências universitárias ainda mais enriquecedoras para esse domínio.

Pode-se perceber, portanto, que o processo de adaptação às vivências acadêmicas e culturais dever ser compreendido como complexo e composto por diferentes dimensões, que abrangem aspectos de ordem intra e interpessoal (Almeida et al., 2000). Diante dessas considerações teóricas e pela preocupação com a evasão gerada pelos problemas de adaptação e com o baixo rendimento de alunos universitários ingressantes em Portugal, foi elaborado o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (Almeida & Ferreira, 1997). Esse instrumento tem como objetivo avaliar as vivências universitárias que poderão dificultar mais o ajustamento e integração dessa população com a universidade (Almeida et al., 2002). Tendo em vista que o presente estudo utilizou esse instrumento, maiores informações a respeito dele são apresentadas mais adiante, na descrição da metodologia.

Para apresentação do QVA, Almeida et al. (2000) classificam as variáveis que parecem relevantes no processo de adaptação às vivências universitárias em três grupos: (1) variáveis mais diretamente relacionadas à aprendizagem e ao rendimento acadêmico; (2) variáveis mais direcionadas ao self e ao desenvolvimento psicossocial das pessoas; e (3) variáveis relacionadas ao contexto universitário, incluindo relações interpessoais e aspectos que podem ir além do meio acadêmico. Pode-se perceber, portanto, que esse instrumento engloba tanto aspectos relacionados ao desempenho, quanto a questões de relacionamentos sociais. Além de buscar avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes.

A versão reduzida desse instrumento (QVA-r) avalia cinco dimensões distintas das vivências acadêmicas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. A dimensão pessoal engloba a análise do bem-estar físico e psicológico, a estabilidade afetiva, o equilíbrio emocional, o otimismo e a autoconfiança do estudante. A dimensão interpessoal analisa as habilidades de relacionamento em situação de intimidade, as relações com colegas, o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda. A dimensão carreira diz respeito à análise de sentimentos relacionados com o curso, perspectiva de carreira e projetos vocacionais do aluno. A dimensão estudo verifica hábitos de estudo, gestão de tempo, uso de recursos de aprendizagem no campus e preparação para provas. E, por fim, a dimensão institucional que trata da avaliação dos estudantes a respeito da instituição que frequentam, juntamente com a vontade de permanecer ou mudar de instituição, o conhecimento e apreciação da infraestrutura dela (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005).

Um estudo em uma universidade do Peru utilizou esse instrumento com 281 estudantes de uma universidade privada, que cursavam os três primeiros anos de formação das faculdades de Letras e Ciências, buscou verificar a associação entre saúde percebida e adaptação à vida universitária. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre os cinco fatores do QVA-r e a saúde percebida, sendo a maior relação com a dimensão pessoal (Chau & Saravia, 2014).

As vivências acadêmicas também aparecem relacionadas com interesses profissionais. Esse dado foi achado em uma pesquisa realizada com 159 estudantes universitários do primeiro e do último período dos cursos de administração e direito, com idades entre 17 e 51 anos. Mais especificamente, os resultados desse estudo apontaram para relações positivas e negativas entre esses dois construtos, o que levou os autores a inferir que existe associação entre eles (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009).

Na literatura dessa temática, encontra-se também inúmeros estudos que indicam a relação entre esse construto com o rendimento acadêmico. Um deles analisou as relações entre essas variáveis em 100 estudantes que cursavam o primeiro ano de Engenharia Militar, com

idades entre 16 e 24 anos. Nessa pesquisa, foram correlacionados os escores dos estudantes no QVA, com as médias deles nas disciplinas: álgebra linear, física e cálculo. Essas disciplinas são consideradas básicas e fundamentais para os diversos cursos de engenharia. Os resultados indicaram que os participantes que apresentam melhor rendimento acadêmico, tendem a ter visões mais precisas de suas vivências nas dimensões pessoal e acadêmica (Cunha & Carrilho, 2005).

Esse dado é corroborado pelos resultados de um estudo desenvolvido com 456 estudantes portugueses de diversas áreas, com idades entre 17 e 33 anos. Vale salientar que nesse estudo, assim como no estudo anterior, também foi utilizada a versão mais ampla do QVA. A partir da análise dos resultados, os autores concluíram que a dimensão “realização acadêmica” explicou maior parte da variância do rendimento dos alunos. Já a dimensão “institucional” apresentou ação positiva e negativa no rendimento acadêmico. De um modo geral, esses resultados indicaram que seria necessário um bom envolvimento com a universidade para um bom desempenho acadêmico, no entanto seria possível que um envolvimento demasiado poderia influenciar negativamente no sucesso dos estudantes (Santos & Almeida, 2001).

Além desses estudos, outras pesquisas encontraram indicadores de impacto das vivências acadêmicas no rendimento escolar de estudantes de enfermagem (Araújo, 2005). No entanto, nessa amostra o rendimento apresentou mais associação com o histórico dos alunos no ensino secundário (Araújo, 2005; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007).

Esses achados apontam que aspectos intra e interpessoal estão intimamente relacionados com o desempenho dos estudantes universitários de um modo geral. Portanto, leva ao entendimento de que o bom rendimento escolar deve ser analisado a partir do desenvolvimento do aluno em relação a si mesmo e às metas delineadas (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Como consequência, percebe-se a necessidade de uma avaliação mais ampla e integral das vivências dessa população. Considera-se tal avaliação importante, visto que, para atingir as metas pessoais e profissionais delineadas para o período que estará fora do seu país ou estado de origem, os estudantes passarão por um processo de aprendizagem tanto dos conteúdos do currículo acadêmico quanto da nova cultura e contexto em que estarão inseridos.

É importante lembrar que a resiliência é essencial para adaptação a situações de dificuldade, nas quais encontram-se presentes fatores de risco, portanto, poderia contribuir para a adaptação às vivências acadêmicas dessa população. Além disso, ela parece estar relacionada com processos cognitivos, conforme discutido na seção anterior, o que leva a crer que as vivências acadêmicas também seriam influenciadas pela cognição. Isso porque uma boa

adaptação e desenvolvimento acadêmico no contexto universitário demanda habilidades cognitivas e adaptativas das pessoas (Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda, & Dutra, 2013).

No entanto, ainda são escassos os estudos tanto que avaliem a relação entre adaptação às vivências acadêmicas-cognição-resiliência, especialmente em estudantes migrantes, como é possível constatar em uma busca simples nas bases de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia (BVS-Psi) ou no Google Acadêmico. Tal fato sinaliza a relevância desta pesquisa. Por isso, para verificar essa relação neste estudo, foram escolhidos dois importantes processos cognitivos que parecem estar relacionados com a adaptação: funções executivas e raciocínio, que serão apresentados nas seções a seguir.

2.3 Funções Executivas

Entre os aspectos cognitivos que podem estar relacionadas com o processo de adaptação estão as Funções Executivas (FE's), que são consideradas essenciais para o funcionamento executivo do comportamento humano (Jurado & Rosselli, 2007). Estudos apontam que as FE's contribuem com habilidades de leitura, raciocínio não-verbal e aritmética (Zingerevich & LaVesser, 2008) e compreensão na leitura (Salles & Corso, 2011), que são relevantes na aprendizagem.

A literatura indica que conceito de FE's foi descrito pela primeira vez no modelo de memória de Baddeley e Hitch, (1974), sendo o seu componente primordial. Mais tarde, Lezak (1983) o definiu como o aspecto do comportamento humano relacionado com o modo de expressão comportamental, composto por quatro fatores: formação de objetivos, planejamento, execução do planejamento com foco no objetivo, e desempenho.

As FE's possuem conceituações distintas, que se refletem na proposição dos seus subcomponentes (Corso, Sperb, Jou, & Salles, 2013). Essa variedade de definições pode estar relacionada com o elevado número de processos e funções diferentes que estão inseridos nesse conceito (Santos, 2004). A ação de outras habilidades cognitivas não executivas no instante da sua expressão em determinadas tarefas pode ser outro aspecto que dificulta a avaliação e conceituação das FE's (Van der Sluis, De Jong, & Van der Leij, 2006).

Apesar dessas divergências, os processos fundamentais para a resolução de problemas são frequentemente apontados como FE, sendo demandados estratégias de planejamento, organização de procedimento e a regulação para alcance dos objetivos delineados (Ganazziga, Ivry, & Mangun, 2006). Em outras palavras, as FE dizem respeito a capacidades cognitivas

dinâmicas e adaptativas aos estímulos ambientais que são centrais para a execução de tarefas complexas e, conseqüentemente, para o cumprimento de metas (Loring, 1999).

Para o presente estudo, as FE foram compreendidas como grupo de processos cognitivos de alta ordem que contribuem no processo de adaptação a circunstâncias desconhecidas e/ou complexas (Chan, Shum, Touloupoulou, & Chen, 2008). Elas dizem respeito à habilidade de coordenação das faculdades cognitivas e são processadas principal, mas não unicamente, no córtex pré-frontal (Cypel, 2006; Goldberg, 2002; Grafman & Litvan, 1999; Lezak, Howieson, & Loring, 2004; Powell & Voeller, 2004; Santos, 2004; Ylikoski & Hänninen, 2003).

Essa região compreende 30% da região total do córtex, sendo maior no cérebro humano do que em outras espécies, em termos proporcionais (Gazzaniga et al., 2006; Grafman & Litvan, 1999). Tal fato possui relação com a maior capacidade humana de planejamento de ações para alcançar um objetivo específico e, conseqüentemente, com o funcionamento cognitivo singular do ser humano em comparação às demais espécies (Hamdan & Pereira, 2009).

Elas tornam possível a interação voluntária da pessoa com o mundo a partir da elaboração de estratégias de atuação com base em vivências anteriores. Tais estratégias possuem caráter maleável e adaptativo e são supervisionadas pelos indivíduos durante sua realização (Dias, 2009).

Entre os processos que compõem as FE são apontados o planejamento, controle inibitório, a flexibilidade cognitiva, a fluência verbal, aspectos da memória de trabalho (Chan et al., 2008) e a resolução de situações que possuem conseqüências emocionais (Kerr & Zelazo, 2004). Devido à complexidade das FE, diferentes autores propõem a categorização delas de modo distinto.

Alguns autores recomendam a diferenciação entre FE e controle executivo, por compreenderem que as primeiras seriam um sistema complexo encarregado por processos da cognição distintos para execução de uma atividade e o segundo estaria incumbido da articulação desses processos (Royall et al., 2002). Essa sugestão baseia-se nos achados de que as habilidades que compõem as FE são diferentes e estão associadas (Blair, Zelazo, & Greenberg, 2005; Gilbert & Burgess, 2008).

Uma das propostas de organização das FE a subdivide em quatro domínios. O primeiro está relacionado com aspectos do desejo ou da vontade, incluindo antecipação, motivação, comportamento intencional. O segundo diz respeito ao planejamento, envolvendo processos de conceituação, tomada de decisão, elaboração de estratégias para execução do programa. O terceiro envolve a ação propositiva, abrangendo os processos de planejamento da atividade, manutenção, integração e revezamento de séries de comportamentos, flexibilidade mental,

inibição, controle da atenção e memória. Por fim, o quarto domínio está relacionado com o monitoramento, que inclui a administração do desempenho efetivo, regulação de fatores comportamentais qualitativos e uso de feedback (Ylikoski & Hänninen, 2003).

Outra proposta organiza as funções executivas em três domínios: 1) controle cognitivo (funções de planejamento, memória de trabalho, controle da atenção, monitoramento, raciocínio abstrato e solução de problemas); 2) administração comportamental (controle do impulso, à antecipação de consequências, etc.); e 3) controle das emoções (envolve modulações do humor, excitação emocional estratégias auto-tranquilizadoras) (Powell & Voeller, 2004). Percebe-se que esse modelo não se restringe a aspectos unicamente cognitivos, uma vez que o terceiro domínio inclui fatores emocionais.

A partir dessa proposta, foi gerada a divisão em FE “frias” e “quentes” (Corso et al., 2013). As primeiras estariam relacionadas a circunstâncias abstratas e sem contextualização e as segundas seriam utilizadas ante problemas que apresentam componentes emocionais (Castellanos, Sonuga-Barke, Milha, & Tannock, 2006). Com relação à região cerebral, o processamento das FE “frias”, tais como planejamento mecanicista, raciocínio verbal e resolução de problemas, se daria predominantemente na região dorsolateral do córtex pré-frontal. Na região ventromedial do córtex pré-frontal se daria a mediação da obediência a regras, do comportamento social interpessoal, a experiência de recompensa e punição e a interpretação de emoções complexas, consideradas como FE “quentes” (Grafman & Litvan, 1999). No caso da adaptação dos estudantes migrantes, percebe-se a existência tanto de situações abstratas quanto de circunstâncias com componentes emocionais, o que leva à utilização de FE “frias” e “quentes”.

O desenvolvimento das FE coincide com o período de maturação do córtex pré-frontal e de outras regiões cerebrais, que vai da infância até a adolescência (Sbicigo, Abaid, Dell’Aglia, & Sales, 2013). Alguns autores apontam que essa maturação se dá até os anos iniciais da adolescência (Grafman & Litvan, 1999), outros sugerem que o ápice final acontece entre 16 e 19 anos (Anderson, 2002). Por levarem mais tempo para atingirem a maturidade, as FE estariam mais suscetível à ação de fatores ambientais (Hackman & Farah, 2009). Há evidências de que a experiência atua fortemente sobre a expressão genética e aspectos fenotípicos da cognição (Graff & Mansuy, 2008).

Se há interação das FE com o ambiente, elas também interagirão com fatores de risco e proteção ao desenvolvimento e, conseqüentemente, com a resiliência. Um estudo com 58 crianças desabrigadas com idades entre 5 e 8 anos verificou o papel do controle de esforço na adaptação dessas crianças (Obradović, 2010). O controle de esforço é um grupo de FE definido

como habilidade de coibir uma resposta dominante com objetivo de efetivar uma resposta subdominante (Rothbart & Bates, 1998).

Nessa perspectiva de interação FE-Resiliência, discute-se a possibilidade de promoção da resiliência a partir de intervenções preventivas. Mais especificamente, propõem a possibilidade de desenvolvimento da resiliência pelo aprimoramento das FE, quais sejam: controle inibitório, habilidades de planejamento e resolução de problemas, regulação emocional e capacidades ativas de crianças e adolescentes (Greenberg, 2006).

Evidências também indicaram para a influência positiva das FE no estilo de *coping* usado por pessoas que sofreram traumatismo craniano. Esse construto é compreendido como os esforços realizados por alguém, seja cognitivo ou comportamental, para lidar com exigências internas ou externas quando superam seus próprios recursos (Lazarus & Folkman, 1984). Estudo apontou que um melhor desempenho das FE estaria relacionado com o uso de estratégias de *coping* consideradas mais adaptativas, enquanto desempenho baixo possuiria relação com estratégias mais mal adaptativas (Krpan et al., 2007). Além disso, o *coping* apresentou, em outro estudo, um papel mediador e moderador na relação entre funções executivas e ajustamento psicológico de pessoas com esclerose múltipla (Grech et al., 2015).

Também foram encontradas relações das FE e a qualidade de vida em um estudo realizado com 88 idosos. Uma das hipóteses para esse resultado foi de que a cognição seria um fator de proteção com relação às perdas do envelhecimento. Isso porque pessoas com melhor desempenho em tarefas de funções executivas utilizariam melhores estratégias de *coping* no enfrentamento das perdas naturais do processo de envelhecimento (Beckert, Irigaray, & Trentini, 2012).

Outro estudo avaliou a repercussão de um programa de treino de processos cognitivos, entre eles as FE, na qualidade de vida e no bem-estar de 76 idosos saudáveis. Como resultado, foi percebida a melhora no desempenho cognitivo, a redução dos sintomas de ansiedade e o aprimoramento na percepção da qualidade de vida, tanto nos aspectos físicos e psicológicos, quanto na qualidade de vida geral, e no bem-estar dos participantes (Irigaray et al., 2011).

É importante salientar que, como já discutido, *coping*, qualidade de vida e bem-estar são variáveis que possuem relação e proximidade com a resiliência. Portanto, esse grupo de pesquisas apresentados dão suporte à relação entre FE e resiliência. Como consequência, também sinalizam para a importância dessas funções com as vivências indicadoras de adaptação acadêmica, uma vez que, conforme já mencionado, a resiliência está presente em todo processo de adaptação psicológica.

Apesar desses indicadores de relação entre resiliência e FE e de se tratarem de conceitos bastante estudados cientificamente, não foram encontrados muitos estudos que busquem compreender essa possível relação, especialmente na realidade brasileira. Tal fato justifica a inserção das FE no presente estudo.

2.4 Raciocínio

Além das FE, os contextos de aprendizagem e de solução de problemas do dia-a-dia também demandam processos cognitivos de raciocínio (Lemos, Almeida, & Guisande, 2006). A inteligência é compreendida como um conjunto de habilidades relacionadas a conteúdos emocionais, sociais e práticos (Soares et al., 2013), tendo sido vinculada a habilidades acadêmicas por muito tempo (Machado, 1999).

De acordo com o modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC), a inteligência é um construto multidimensional e integra inúmeras habilidades cognitivas distintas. Para o modelo CHC, ela estaria dividida em três estratos: (1) capacidades básicas observáveis e passíveis de mensuração; (2) vários elementos específicos da inteligência, entre eles a inteligência fluida (Gf) e a cristalizada (Gc), e (3) fator geral (g) de habilidade mental (Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000; McGrew, 2009).

Nesse modelo, a inteligência fluida (Gf) é compreendida como a habilidade de raciocínio em circunstâncias novas, minimamente dependentes de conhecimento prévio e que demandam relacionar ideias, induzir conceitos e compreender implicações. Já a inteligência cristalizada (Gc) é definida como capacidade de uso de conteúdos aprendidos previamente (Horn, 1991).

Como o próprio nome sugere, o modelo CHC foi elaborado a partir da articulação entre a concepção teórica de inteligência de Cattell (1963, 1971), que foi desenvolvido e ampliado por uma série de trabalhos de John L. Horn (por exemplo, Horn, 1968; Horn & Cattell, 1966; Horn & Stankov, 1982), e a proposta teórica de Carroll (1993). Cattell (1943) foi pioneiro ao distinguir a inteligência fluida (Gf) da inteligência cristalizada (Gc). Horn (1991) sugeriu a combinação do fator geral, compreendido como um fator único que expressa as atividades cognitivas (Spearman, 1927), com os específicos, que dizem respeito ao conjunto de habilidades básicas da inteligência (Thurstone, 1938), de modo hierárquico. Carroll (1993) elaborou Teoria dos Três Estratos, ao examinar novamente 461 conjuntos de dados usando a análise fatorial. A síntese dos modelos de Cattell-Horn com a de Carroll foi realizada por McGrew (1997, 2009), dando origem ao modelo CHC da inteligência.

Estudiosos apresentam relativo consenso a respeito desse modelo teórico hierárquico da inteligência (Primi, Couto, Almeida, Guisande, & Miguel, 2012), apesar das discordâncias a respeito da sua conceituação e mensuração (Baumgartl & Primi, 2006; Colom, 2006; Marañón & Pueyo, 1999; Richardson, 2002). Por isso, foi o modelo adotado por esse estudo para compreender os processos de raciocínio.

Acredita-se que a inteligência fluida possua um papel relevante no processo vivenciado por alunos universitários que migraram de estado ou país. Isso porque esses estudantes imergem em um contexto cultural, sobre o qual possuem pouco ou nenhum conhecimento prévio, o que leva a vivências de situações inusitadas. Diante disso, torna-se relevante a avaliação dessa variável para compreender as experiências dessa população nesse contexto.

Para tanto, conta-se com a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), que é um instrumento validado para o contexto brasileiro (Primi & Almeida, 2000a). Ela foi desenvolvida a partir da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) (Almeida, 1986, 1988), que, por sua vez, teve por base os Testes de Raciocínio Diferencial de Meuris (1969).

A BPR-5 é constituída por cinco subtestes: Raciocínio Abstrato (RA), Raciocínio Verbal (RV), Raciocínio Numérico (RN), Raciocínio Espacial (RE) e Raciocínio Mecânico (RM). Ela possui duas formas, uma para alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Forma A) e outra para estudantes dos três anos do Ensino Médio (Forma B). Esse instrumento tem por base as compreensões fatoriais da inteligência de Carroll (1997), viabilizando a avaliação do fator *g* e fatores específicos ao mesmo tempo (Primi & Almeida, 2000a). Embora essas provas também acessem parte de habilidades específicas, o que predomina é a avaliação da inteligência fluída, especialmente quando considerada a média de todas as provas.

Esse tem sido um instrumento amplamente aceito e utilizado em investigações científicas que avaliam a inteligência. Entre essas pesquisas, encontra-se um estudo realizado com funcionários de uma empresa elétrica no estado de Minas Gerais. Entre os resultados desse estudo foi encontrado que as habilidades específicas e o fator geral da inteligência avaliadas pela BPR-5, com exceção do RA e RE, estariam positiva e significativamente correlacionadas com a idade das pessoas. Os dados apontaram também para a relação entre todas as habilidades avaliadas por essa bateria de provas e o nível de escolaridade, sendo as correlações negativas e significativas (Baumgartl & Nascimento, 2004).

Esses achados são corroborados pelos resultados de uma pesquisa com 1.722 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, com idades entre 14 e 21 anos. Os dados desse estudo apontaram para a existência de relações sistemáticas entre inteligência, idade e escolaridade (Primi et al., 2012).

Além dessas relações, também foram encontradas relações positivas entre os escores da BPR-5 e o rendimento acadêmico em um grupo de 1.163 alunos portugueses do 5º e 6º ano, com idades variando entre 9 e 17 anos ($M=11,2$; $DP=1,08$) (Almeida & Lemos, 2005). A relação entre inteligência e rendimento acadêmico/escolar é clássica e amplamente aceita nos estudos dessa temática (Neisser et al., 1996) e inúmeras pesquisas apontam para essa relação (por exemplo Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007). De fato, desde os primeiros estudos nessa temática, os testes de inteligência buscavam avaliar a capacidade de crianças de serem bem-sucedidas na escola (Neisser et al., 1996).

Essa variável também parece estar relacionada com o bem-estar, conforme indica os resultados de um estudo realizado para avaliar os efeitos da inteligência e da educação (geral e materna) no bem-estar de mulheres americanas de diversas gerações. Os dados encontrados pelos autores indicam que ela contribuiria positivamente para o bem-estar das participantes (Zhou et al., 2015). Também foram encontradas associações entre a inteligência e a satisfação com a vida, corroborando com os resultados desse estudo (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; Diener & Fujita, 1995).

Ainda nesse sentido, a inteligência foi encontrada como preditora indireta do bem-estar psicológico, em um estudo longitudinal que avaliou um modelo estrutural para explicar os efeitos da habilidade mental geral no bem-estar econômico, físico e subjetivo de 398 participantes com média de idade de 55 anos. Isso porque ela predisse a educação, o prestígio ocupacional e o bem-estar econômico e este, por sua vez, foi o preditor mais forte do bem-estar psicológico (Judge et al., 2010).

Outro estudo longitudinal, realizado com 5.090 adultos, encontrou correlações significativas entre inteligência na infância (que foi avaliada quando os participantes tinham 11 anos) e bem-estar subjetivo (medido quando eles alcançaram 50 anos). Além disso, as análises correlacionais indicaram associação da medida de inteligência com todos os Cinco Grandes Fatores da Personalidade (Cheng & Furnham, 2014).

Também foram encontradas relações negativas entre inteligência e bem-estar subjetivo. Esse estudo foi realizado com uma amostra de 3.829 jovens adultos do primeiro ano do ensino superior de uma universidade dos Estados Unidos (Wigtil & Henriques, 2015). No entanto, esses achados são ainda controversos, uma vez que outros estudos apontam não haver relações entre esses dois construtos (Gottfredson, 2008; Grossmann, Na, Varnum, Kitayama, & Nisbett, 2013; Sigelman, 1981; Watten, Syversen, & Myhrer, 1995; Wirthwein & Rost, 2011).

Alguns estudos nessa temática também encontraram relação entre interesses profissionais e inteligência. Uma pesquisa realizada com 120 estudantes do primeiro ano do

curso de psicologia, com idades entre 17 e 38 anos, buscou compreender a associação entre esses interesses com a inteligência e com personalidade. Os resultados apontaram para a existência de três grupos diferentes em termos de interesses, traços de personalidade e níveis de inteligência, permitindo os autores crerem na possibilidade de relação entre essas variáveis. Além disso, um dos subgrupos apresentou características de extroversão, interesse por atividades sociais e níveis elevados de inteligência (Bueno, Lemos, & Tomé, 2004). Pode-se pensar, portanto que a socialização esteja relacionada com a inteligência.

Essa hipótese é confirmada pelos dados de outras pesquisas (Godoy, Noronha, Ambiel, & Nunes, 2008; Noronha, Barros, & Nunes, 2009; Primi et al., 2002). Nelas foram encontradas relações entre aspectos distintos da inteligência com áreas de interesse profissional diferentes, indicando que características e habilidades individuais podem influenciar as escolhas profissionais das pessoas. Além dessa associação, a literatura também indica haver diferenças entre homens e mulheres com relação aos interesses e ao desempenho nos testes de inteligência (Noronha, Barros et al., 2009)

De fato, alguns estudos (por exemplo Del Prette & Del Prette, 1999) encontraram relação entre classes de habilidades sociais com fatores de inteligência. Entretanto, essa associação entre esses construtos ainda é inconsistente. Na análise da influência das habilidades sociais e da inteligência na adaptação acadêmica de 393 estudantes à universidade não foram encontradas correlações da inteligência com as competências sociais. Apesar disso, essa variável apresentou relação com a dimensão pessoal do QVA-r. Também foram encontradas associação entre as competências sociais e a adaptação à universidade, o que pode indicar que essas habilidades podem facilitar o sucesso acadêmico, sendo um fator protetor para os fatores difíceis a esse processo adaptativo (Soares et al., 2013).

Além dessas, outras variáveis parecem estar relacionadas com a inteligência. A literatura sugere relações positivas dessa variável com uma medida de felicidade, podendo ser mediada parcialmente por aspectos clínicos e socioeconômicos (Ali et al., 2012), associação com esclarecimento (Deary, Batty, & Gale, 2008), atitudes sociais e confiança política (Schoon, Cheng, Gale, Batty, & Deary, 2010; Schoon & Cheng 2011) e ganhos salariais (Furnham & Cheng 2013).

Percebe-se, portanto, que esse é um processo cognitivo que parece estar relacionado com inúmeros fatores que contribuem para um processo de ajustamento bem-sucedido e, por isso, bastante importante. Diante disso, optou-se pela inserção dessa variável neste estudo.

Para sua avaliação, optou-se pela utilização da prova de Raciocínio Abstrato, por ser um subteste da BPR-5 que exige raciocínio indutivo, classicamente relacionado com inteligência

fluida (Primi & Almeida, 2000b). Maiores detalhes a respeito dessa prova estão apresentados posteriormente na sessão que descreve o método.

Apesar de possuir apenas dados normativos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, estudos apontaram para evidências de validade do uso da forma B da BPR-5 em adultos (Almeida et al., 2010; Baumgartl & Nascimento, 2004; Baumgartl & Primi, 2006; Bueno & Primi, 2003; Júnior & Noronha, 2007; Primi et al., 2002; Primi, Bueno, & Muniz, 2006). Tais achados possibilitaram a utilização desse instrumento em inúmeros estudos com essa população.

Ressalta-se ainda que, durante o levantamento teórico realizado para revisão da literatura, foram encontrados estudos com amostras dos ensinos fundamental e médio, profissionais do setor de energia elétrica e estudantes universitários brasileiros. No entanto, não foram encontrados estudos que tivessem aplicado a BPR-5 ou algum de seus subtestes com estudantes (i)migrantes. Tal fato fortalece o argumento da necessidade de desenvolvimento de estudos com essa população para conhecimento da realidade vivenciada por esses estudantes.

3 OBJETIVOS

Embora não seja consensual nos estudos a respeito da adaptação acadêmica e, principalmente, da resiliência, a literatura revisada e apresentada nas seções anteriores propõem o envolvimento de processos cognitivos nessas duas variáveis. As funções cognitivas parecem estar relacionadas ao *coping*, à qualidade de vida e ao bem-estar subjetivo. Com relação às habilidades de raciocínio, há indicativos de que elas estejam associadas com bem-estar, interesses profissionais, habilidades sociais, ganhos salariais e com a própria adaptação acadêmica. Diante disso, os objetivos deste trabalho foram:

1. Averiguar a relação entre medidas tradicionalmente ligadas à resiliência (pessoais e socioambientais) e processos cognitivos (inteligência e funções executivas);
2. Verificar a validade preditiva de medidas de resiliência e de processos cognitivos na predição da adaptação ao ambiente universitário, em estudantes intercambistas ou migrantes.

Especificamente, buscou-se verificar a existência de diferenças entre os seguintes grupos: gênero masculino e feminino; brasileiros, latino-americanos, europeus, africanos e asiáticos; brasileiros e estrangeiros.

4 HIPÓTESES

Para o primeiro objetivo específico, esperava-se que, se as funções cognitivas (funções executivas e inteligência) tivessem um papel no processo resiliente, seriam encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre essas variáveis. Além disso, elas apresentariam carga no fator composto pelos aspectos da resiliência, numa análise fatorial.

Já para o segundo objetivo específico, esperava-se que houvesse interação das variáveis cognitivas e não-cognitivas dos aspectos resilientes (variáveis independentes) na predição de sucesso ou insucesso nas vivências indicadoras de adaptação ao ambiente acadêmico (variáveis dependentes). Se assim fosse, tanto os fatores cognitivos quanto os não cognitivos deveriam aparecer como preditores significativos de variáveis independentes relacionadas com a adaptação à universidade em análises de regressão linear múltipla.

5 MÉTODO

Nessa sessão será apresentada a amostra dos participantes desse estudo, os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados, bem como as análises estatísticas através das quais os dados coletados foram analisados. Ressalta-se que esta foi uma pesquisa de campo de caráter transversal e abordagem quantitativa, com objetivo descritivo.

5.1 Amostra

A amostra do presente estudo foi composta por 64 estudantes universitários, vinculados a alguma IES da cidade de Porto Alegre – RS, provenientes de outros estados brasileiros ou de outros países. A média de idade dos participantes foi de 23,75 anos (DP = 2,9), variando entre 20 e 33 anos. Com relação ao gênero, 34 (52,3%) eram mulheres e 30 (46,2%), homens. A maioria dos estudantes era estrangeira e estava em intercâmbio acadêmico no Brasil (79,7%), os demais eram brasileiros de outros estados que residiam em Porto Alegre por motivos educacionais (20,3%). No tocante à origem dos participantes, a amostra foi composta por latino-americanos (50%), europeus (25%), brasileiros (20,3%), africanos (3,1%) e asiáticos (1,6%). No tocante à renda, a maior parte dos participantes (45,3%) indicou possuir renda de até R\$ 1.700,00.

No que diz respeito à escolaridade, a amostra foi constituída de 48 estudantes de graduação (75%) e 16 de pós-graduação (25%), sendo a maioria da área de humanas (57,8%), seguida de exatas (23,4%) e ciências biológicas (18,8%). A média de tempo de residência em Porto Alegre dos participantes foi de 6 meses. A maioria dos participantes (65,5%) já tinha morado fora outras vezes, sendo, em média, duas experiências de residência fora, anteriores à

atual (DP = 1,44). O tempo médio dessas vivências foi de, aproximadamente, 43 meses (DP = 37,15) ou 3 anos e 7 meses.

5.2 Instrumentos

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e aos instrumentos de avaliação psicológica. Esses instrumentos foram organizados em forma de protocolo para fins de coleta dos dados e suas descrições são apresentadas a seguir.

5.2.1 *Questionário sociodemográfico*

Esse questionário recolheu dados biográficos e sócio-ocupacionais (idade, sexo, estado civil, escolaridade, profissão, nacionalidade, profissão, faixa de renda familiar, tempo de residência em Porto Alegre, tempo de duração do intercâmbio, objetivo do intercâmbio, etc.) com o propósito de caracterizar a amostra e o tipo de intercâmbio do participante.

5.2.2 *Escala de resiliência para adultos (RSA)*

A versão em português brasileiro da RSA (Hjemdal et al., 2009) possui 33 itens que são respondidos em uma escala de sete pontos em formato de diferencial semântico. Cada item é sistematizado num continuum, em que os opostos expressam possibilidades de respostas com conteúdo positivo e negativo (exemplo: “Quando algo imprevisto acontece... eu geralmente me sinto desorientado □□□□□□□ eu sempre encontro uma solução”). Entre negativo (“eu geralmente me sinto desorientado”) e o positivo (“eu sempre encontro uma solução”) havia sete quadrinhos para os respondentes escolherem aquele que se aplicava melhor ao seu caso. Posteriormente, a essas escolhas foram atribuídos valores de 1 (extremo negativo) a 7 (extremo positivo), de forma que pontuações baixas indicavam pouca resiliência no fator avaliado, e pontuações elevadas, alta resiliência.

Os itens desse instrumento cobrem seis fatores: 1) percepção de self, que apontam o quanto as pessoas confiam nas capacidades que possuem, a visão positiva e realista que têm de si mesmas e a percepção de autoeficácia; 2) planejamento do futuro, que avalia quão otimista é a visão de futuro dos participantes, o nível de segurança que sentem da possibilidade de exitosos e habilidade em criar e estabelecer metas bem delineadas e alcançáveis; 3) competência social, que está relacionada com a habilidade de dar princípio a diálogos e estabelecer novas amizades, maleabilidade nas relações sociais, sentimento de bem-estar em circunstâncias de socialização e a presença de um estilo de interação social; 4) estilo estruturado, que diz respeito à capacidade de gerenciamento do tempo, estabelecimento de metas e prazos e condução pessoal para

manutenção de regras e rotinas no dia-a-dia ; 5) coesão familiar, que indica a qualidade das relações com membros da família, com relação à comunhão de valores e visão de futuro, vínculo, lealdade e simpatia; e, por fim, 6) recursos sociais que englobam o apoio recebido por pessoas que estão fora o contexto familiar e que possibilitam o incentivo e ajuda em situações de dificuldade e sentimento de pertencimento e simpatia (Hjemdal et al., 2009).

A validação desse instrumento, desenvolvida por Hjemdal et al. (2009), foi realizada através de técnicas de escalonamento multidimensional (MDS), tais como Análise de Estrutura de Similaridade (SSA). Participaram do estudo 221 estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, majoritariamente do sexo feminino e com média de idade 23,23 anos (DP = 5,3). Foram encontrados os seguintes índices de fidedignidade: 1) Percepção de Self: $\alpha = 0,75$; 2) Planejamento do futuro: $\alpha = 0,67$; 3) Competência Social: $\alpha = 0,68$; 4) Estilo Estruturado: $\alpha = 0,56$; 5) Coesão Familiar: $\alpha = 0,79$; Recurso Sociais: $\alpha = 0,77$. Os resultados apontaram que essa escala pode ser uma medida interessante de fatores protetivos associados com a resiliência (Hjemdal et al., 2009). No presente estudo, as pontuações dos participantes foram calculadas a partir da média dos escores atribuídos por eles aos itens de cada um dos seis fatores da escala.

5.2.3 *Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r)*

A versão inicial desse instrumento foi elaborada para o contexto português e possuía 170 itens distribuídos em 17 dimensões (Almeida & Ferreira, 1997). Uma das dificuldades percebidas foi a grande quantidade de itens a serem respondidos, que demandava dos participantes um longo período de tempo. Além disso, foi verificada uma inclinação dos estudantes em responder de modo estereotipado (Almeida et al., 2002).

Diante dessas dificuldades, os autores do QVA sentiram a necessidade de elaborar uma versão reduzida desse instrumento (QVA-r). O estudo de validação dessa escala foi realizado com 1.889 estudantes da Universidade do Minho que cursavam o primeiro ano do ensino superior. Os resultados dessa pesquisa apontaram para propriedades psicométricas (consistência e validade interna) satisfatórias (Almeida et al., 2002).

A versão reduzida desse instrumento foi adaptada e validada para o contexto brasileiro (Granado, 2004; Santos, Noronha, Amaro, & Villar, 2005), tendo sido essa a versão utilizada nesta pesquisa. Ela é composta por 55 itens, que são respondidos em uma escala Likert de cinco pontos (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). Esses itens são distribuídos em cinco fatores com relação às áreas de adaptação acadêmica (validade fatorial): (1) pessoal ($\alpha = 0,84$), (2) interpessoal ($\alpha = 0,82$), (3) carreira ($\alpha = 0,86$), (4) estudo ($\alpha = 0,78$) e (5) institucional ($\alpha = 0,77$). O conteúdo desses fatores são: (1) bem-estar físico e psicológico, a estabilidade afetiva,

o equilíbrio emocional, o otimismo e a autoconfiança dos estudantes; (2) capacidade de relacionamento em situação de intimidade, as relações com colegas, o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda; (3) análise de sentimentos relacionados com o curso, perspectiva de carreira e projetos vocacionais dos alunos; (4) hábitos de estudo, gestão de tempo, uso de recursos de aprendizagem no campus e preparação para provas; e (5) avaliação dos estudantes a respeito da instituição que frequentam, juntamente com a vontade de permanecer ou mudar de instituição, o conhecimento e apreciação da infraestrutura dela (Granado et al., 2005).

Os participantes foram orientados a expressarem sua opinião mais honestamente possível a respeito das suas experiências cotidianas no Ensino Superior. Uma orientação foi adicionada a esta instrução padrão: a de que os alunos respondessem de acordo com as vivências na instituição brasileira que atualmente se encontravam vinculados.

O cálculo das pontuações dos estudantes nesse instrumento foi realizado a partir da média dos escores conferido pelos participantes aos itens do questionário. É importante ressaltar que pontuações elevadas indicam boa adaptação às vivências acadêmicas.

5.2.4 *Teste wisconsin de classificação de cartas (WCST)*

O WCST é um teste que avalia a capacidade de raciocínio abstrato do indivíduo, bem como a habilidade de alteração das estratégias cognitivas em resposta a mudanças de contingências ambientais (flexibilidade cognitiva ou perseverança, fatores que estão fortemente associados com as funções executivas). Ele é constituído por dois baralhos iguais com 64 cartas cada e quatro cartas-estímulo, gerando pontuações quanto aos acertos e apresentando fontes de dificuldades nas tarefas (Miguel, 2005).

As instruções para execução desse teste são mínimas, sendo apenas informado o que deve ser feito e que não há tempo limite. Nesse teste, cada participante deverá classificar as 128 cartas de acordo com as quatro cartas-critério apresentadas e seguindo uma regra elaborada por ele. O teste possui uma regra de classificação, no entanto, ela não é dita ao participante, porque ele deverá descobri-la por si só. Essa regra pode ser de classificação por cor, número, forma e muda quando os participantes completam uma categoria com dez acertos. À medida que os respondentes classificam cada carta, recebem um *feedback* de “certo” ou “errado”. A partir disso, tentam classificar a próxima carta corretamente. Esse funcionamento é o mesmo tanto para o teste original quanto para sua versão eletrônica (E-WCST) (Silva-Filho, 2012), que foi aplicada neste estudo. O cálculo das pontuações é feito a partir da frequência e da porcentagem de ocorrência de cada tipo de resposta em relação ao total de respostas.

Esse teste avalia os seguintes aspectos: 1) número total de erros; 2) percentual de erros perseverativos; 3) percentual de erros não-perseverativos; 4) percentual de respostas de nível conceitual; 5) categorias completadas; 6) número de ensaios para completar a primeira categoria; 7) fracasso em manter o contexto; 8) aprendendo a aprender. Eles são compreendidos como: 1) quantidade de vezes que os participantes erram a classificação das cartas; 2) concentração de erros perseverativos em relação ao desempenho global do teste; 3) densidade de respostas que não combinam com o princípio perseverativo; 4) *insight* dos princípios corretos de classificação; 5) número de categorias (sequência de dez acertos) que o (a) participante completou durante o teste; 6) número total de ensaios para completar com sucesso a primeira sequência de dez acertos; 7) frequência em que os participantes respondem corretamente cinco ou mais cartas seguidas e comete um erro antes de terminar a categoria; 8) reflete a mudança média do (a) participante na eficiência conceitual, ao longo de categorias consecutivas do WSCT (Heaton, Chelune, Talley, Kay, & Curtiss, 2005).

Estudos de validade com adultos e crianças apontaram para a validade convergente desse teste como medida das funções executivas. Já com relação à fidedignidade, foram encontrados índices entre 0,91 e 0,96 para escores de Respostas Perseverativas, Erros Perseverativos e Erros Não-Perseverativos com avaliadores experientes e índices entre 0,75 e 0,97 com avaliadores novatos (Miguel, 2005).

5.2.5 Bateria de provas de raciocínio (BPR-5)

Elaborada por Primi e Almeida (2000a), o objetivo dessa bateria é avaliar, principalmente, a inteligência fluida. Ela é composta por cinco subtestes: raciocínio verbal, numérico, espacial, mecânico e abstrato e possui duas formas: A forma A, que é aplicável a estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, e a forma B, que se aplica a alunos de qualquer um dos três anos do ensino médio (Primi & Almeida, 2000b).

Diante disso, percebe-se que os dados normativos do manual desse instrumento não incluem normas de interpretação da BPR-5 para a população adulta. Apesar disso, um estudo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar evidências de validade da BPR-5 para o contexto organizacional. Participaram dessa pesquisa 79 funcionários de uma empresa de energia elétrica, com idades entre 19 e 45 anos. Os resultados apontaram para a existência de evidências de validade desse instrumento na população adulta (Baumgartl & Primi, 2006).

Também foram encontradas evidências de validade desse instrumento em alunos do ensino superior. A amostra desse estudo foi composta por 330 estudantes universitários do curso de psicologia com média de idade igual a 21,61 anos (DP=3,76) (Almeida et al., 2010).

Por isso, considera-se que a forma B deste teste pode ser aplicada em adultos com boas propriedades psicométricas (Cobêro, Primi, & Muniz, 2006; Primi & Almeida, 2000a; Primi et al., 2002; Primi et al., 2005;). Neste estudo foi utilizada apenas a forma B da prova de raciocínio abstrato.

A Prova de Raciocínio Abstrato (RA) da BPR-5 é um subteste que avalia a inteligência fluída, compreendida como a capacidade de raciocínio em situações novas, criação de conceitos e compreensão de implicações. Ela é composta por 25 itens envolvendo analogias com figuras geométricas (A:B // C: (A, B, C, D, E). Nessa prova, é preciso encontrar a relação entre as duas primeiras figuras (A e B), e utilizá-la para descobrir qual a relação entre uma figura C com uma dentre as cinco alternativas de resposta (A, B, C, D ou E). O tempo para os participantes responderem é de 12 minutos (Primi & Almeida, 2000b).

Estudos de validade mostraram que a prova de RA se inclui numa solução unifatorial relacionada com a avaliação da inteligência fluída (validade fatorial) e apresenta correlações positivas e significativas com o desempenho escolar (validade de critério). Além disso, encontrou coeficiente alfa de Cronbach de 0,79 e coeficiente de correlação pelo método das metades de 0,84 (Primi & Almeida, 2000a).

No tocante ao cálculo das pontuações dos participantes, a prova de cada estudante foi corrigida com o gabarito de correção constante no manual do instrumento, segundo o qual os erros e acertos recebem, respectivamente, zero e um ponto. As omissões também são pontuadas com zero. Após realizada essa etapa, a somatória de acertos constituiu a pontuação de cada estudante.

5.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Após solicitada a anuência da instituição, a proposta de pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, CAAE nº 38249214.2.0000.5208. Tal procedimento seguiu as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução N° 466/2012, para pesquisas envolvendo seres humanos.

Uma vez aprovada pelo CEP, deu-se início à coleta de dados. A seleção dos participantes seguiu uma estratégia acidental ou não-probabilística (Sarriá, Guardiã, & Freixa, 1999), isto é, de conveniência, considerando as pessoas que se dispuseram a colaborar com o estudo. Além disso, foi utilizada a estratégia de bola de neve, na qual os participantes indicaram outras pessoas que conhecem que apresentam perfil para participação do estudo (Patton, 1990).

Foi estabelecido contato com o setor de Relações Internacionais da universidade onde o estudo foi realizado, para que o convite para participação na pesquisa fosse encaminhado para

os alunos estrangeiros. Também foram realizados convites aos alunos através de redes sociais, tanto para estudantes internacionais quanto para estudantes brasileiros provenientes de outros estados.

Uma vez aceito o convite, agendou-se uma entrevista presencial com cada participante, no qual, inicialmente, foram apresentados o objetivo e procedimentos do estudo, a condição de sigilo de suas informações, a possibilidade de retirada de consentimento após o início da entrevista, o caráter voluntário da participação e demais questões éticas. Após esses esclarecimentos, os participantes assinalaram, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) digital, se gostariam ou não de participar do estudo. Uma vez aceita a participação, deu-se início à aplicação dos instrumentos. Os dados coletados foram digitados em planilha eletrônica com vistas à realização das análises estatísticas, cujos procedimentos são descritos na próxima seção.

Salienta-se que não foi possível utilizar versões adaptadas e validadas do QVA-r e do RSA para cada idioma materno dos participantes das mais diversas nacionalidades. A estratégia empregada para lidar com essa dificuldade foi a utilização de sinônimos e definições para as palavras não compreendidas pelos estudantes.

5.4 Procedimentos de Análise de Dados

Nessa sessão, serão apresentados os procedimentos de análise de dados desenvolvidos, objetivando responder ao problema central do estudo. Os dados foram armazenados em planilha eletrônica e analisados com auxílio do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.0.

As informações do questionário sociodemográfico foram analisadas através de estatísticas descritivas de medidas de tendência central e de dispersão para delineamento do perfil dos participantes do estudo. Essas análises, juntamente com assimetria e curtose, também foram empregadas para descrever o desempenho dos participantes nos instrumentos utilizados neste estudo.

Também foi realizado um Teste T para amostras independentes com os escores do QVA-r, objetivando verificar diferenças entre participantes do gênero masculino e do feminino. Esse teste foi seguido de uma de variância (ANOVA), também para amostras independentes para analisar diferenças entre os participantes com origens diferentes (latino-americanos, europeus, asiáticos, africanos e brasileiros) e outro Teste T para amostra independentes entre brasileiros e estrangeiros.

Em seguida, foram realizadas análises correlacionais bivariadas exploratórias entre as variáveis cognitivas (prova RA da BPR-5 e E-WCST) e os seis fatores de resiliência (RSA). Também foi realizada uma análise fatorial exploratória no intuito de investigar a relação entre cognição e resiliência.

Depois disso, foram desenvolvidas análises de regressão linear múltipla, com entrada dos dados pelo método *stepwise*, para investigar se fatores cognitivos (RA e E-WCST) e de resiliência (RSA) seriam bons preditores dos fatores de vivências acadêmica (QVA). Tendo em vista que não foram encontradas correlações significativas nas análises correlacionais bivariadas exploratórias, conforme será apresentado na sessão a seguir, foram realizadas análises de correlações parciais com os escores desses instrumentos controlando o tempo de residência em Porto Alegre para até 6 meses.

6 RESULTADOS

Este estudo visou investigar a interação entre processos cognitivos (inteligência e funções executivas) e a resiliência na predição da adaptação às vivências acadêmicas, por parte de estudantes que estão passando por processo de adaptação pela mudança de domicílio para outro país ou região, conforme apresentado em tópico anterior. Os resultados encontrados são apresentados nessa seção.

6.1 Estatísticas Descritivas

Foram realizadas as análises descritivas (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) de todos os testes aplicados neste estudo (QVA-r, RSA, Prova de Raciocínio Abstrato da BPR-5 e E-WCST), cujos resultados são apresentados a seguir. Cabe ressaltar a relevância dessas análises, tendo em vista que proporcionam um exame preliminar do perfil dos participantes, utilizando como referência outros estudos e escores normativos apresentados pelos manuais dos testes para comparativo de amostra e discussão de semelhanças e diferenças. Na tabela 1, a seguir, são apresentadas as estatísticas descritivas do RSA.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas da RSA

Fator	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio- Padrão	Assimetria		Curtose	
						Estatística	Erro- padrão	Estatística	Erro- padrão
Percepção do self	64	1,83	6,83	5,25	0,94	-1,34	0,29	2,36	0,59
Planejamento do futuro	64	2,00	7,00	5,19	1,05	-0,92	0,29	0,66	0,59
Competência social	64	3,00	6,83	5,42	0,90	-0,68	0,29	-0,36	0,59
Estilo estruturado	64	1,75	6,75	4,85	1,05	-0,56	0,29	0,13	0,59
Coesão familiar	64	2,00	7,00	5,36	1,08	-1,03	0,29	0,80	0,59
Recursos sociais	64	4,29	7,00	5,97	0,64	-0,86	0,29	0,04	0,59
N válidos	64								

Os dados dessas estatísticas descritivas indicam que os participantes apresentaram média de pontuação acima do ponto central da escala (4) em todos os seis fatores de resiliência. As assimetrias negativas corroboram com esses dados, mostrando a propensão de concentração dos escores em valores mais elevados na distribuição. Os dados de curtose pouco acima de zero, na maioria dos fatores, e bastante acima de zero para o fator “Percepção do self”, apontam para a tendência de pouca variabilidade da amostra. Além disso, os dados de assimetria e curtose podem ser considerados normais, uma vez que predominam valores no intervalo entre -1 e +1.

Na tabela 2 estão as estatísticas descritivas dos escores da amostra no QVA-r.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas do QVA-r

Dimensão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- Padrão	Assimetria		Curtose	
						Estatística	Erro- Padrão	Estatística	Erro- Padrão
Pessoal	64	1,93	5,00	3,69	0,68	-0,52	0,29	-0,08	0,59
Interpessoal	64	2,25	4,50	3,48	0,51	-0,25	0,29	-0,33	0,59
Carreira	64	2,58	4,92	3,98	0,49	-0,50	0,29	0,26	0,59
Estudo	64	2,00	4,78	3,71	0,54	-0,38	0,29	0,63	0,59
Institucional	64	2,25	4,38	3,44	0,50	-0,37	0,29	-0,50	0,59
N Válidos	64								

Os dados da tabela acima apontam que os cinco aspectos das vivências acadêmicas obtiveram média de escores ligeiramente acima do ponto central da escala (3). Os dados de curtose indicam uma distribuição platicúrtica dos escores da amostra. Além disso, a distribuição da amostra pode ser considerada normal, uma vez que os valores de assimetria e curtose se encontram no intervalo entre -1 e +1.

Para esse instrumento também foram realizadas análises de diferenças entre grupos no intuito de investigar se haveria efeito das características da amostra sobre as pontuações neste instrumento. Inicialmente foi realizado em teste T para amostras independentes para avaliar a

diferença entre homens e mulheres. Os dados dessa análise podem ser encontrados na tabela 3, abaixo.

Tabela 3 - Análise de diferença entre gêneros

	Médias dos grupos				Teste de		t-test para Igualdade de Médias					
	Masculino		Feminino		Levene p/ Igualdade Variâncias		T	Df	Sig. (2-tailed)	Diferença de médias	Diferença de Desvio-padrão	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	F	Sig.						
Pessoal	3,81	0,76	3,60	0,60	Igualdade de variâncias assumida	0,92	0,34	1,23	62	0,22	0,21	0,17
					Igualdade de variâncias não-assumida			1,21	55,9	0,23	0,21	0,17
Interpessoal	3,57	0,50	3,41	0,51	Igualdade de variâncias assumida	0,05	0,82	1,30	62	0,19	0,16	0,12
					Igualdade de variâncias não-assumida			1,30	61,2	0,19	0,16	0,12
Carreira	3,96	0,48	4,00	0,51	Igualdade de variâncias assumida	0,20	0,65	-0,26	62	0,79	-0,03	0,12
					Igualdade de variâncias não-assumida			-0,26	61,6	0,79	-0,03	0,12
Estudo	3,70	0,57	3,72	0,52	Igualdade de variâncias assumida	0,12	0,72	-0,11	62	0,91	-0,01	0,13
					Igualdade de variâncias não-assumida			-0,11	59,1	0,91	-0,01	0,13
Institucional	3,47	0,52	3,42	0,50	Igualdade de variâncias assumida	0,06	0,80	0,38	62	0,70	0,05	0,12
					Igualdade de variâncias não-assumida			0,38	60,4	0,70	0,05	0,12

Conforme pode-se verificar nos dados acima, não foram encontradas diferenças entre o grupo de participantes do gênero masculino e do feminino. Isso significa que as análises podem ser realizadas para o grupo como um todo e não separadas por gênero.

Após essa análise, foi realizada uma ANOVA, também para amostras independentes, para avaliar diferenças entre os participantes brasileiros, latino-americanos, europeus, africanos e asiáticos. Na tabela 4, a seguir, são apresentados os resultados dessa análise.

Tabela 4 - Análise de diferença entre os grupos: brasileiros, latino-americanos, europeus, africanos e asiáticos

		Soma dos	Df	Valor	F	Sig.
		quadrados		quadrático		
				médio		
Pessoal	Entre Grupos	1,24	4	0,31	0,64	0,63
	Dentro de Grupos	28,35	59	0,48		
	Total	29,59	63			
Interpessoal	Entre Grupos	0,61	4	0,15	0,57	0,68
	Dentro de Grupos	15,83	59	0,26		
	Total	16,45	63			
Carreira	Entre Grupos	1,73	4	0,43	1,86	0,12
	Dentro de Grupos	13,77	59	0,23		
	Total	15,51	63			
Estudo	Entre Grupos	1,13	4	0,28	0,96	0,43
	Dentro de Grupos	17,33	59	0,29		
	Total	18,46	63			
Institucional	Entre Grupos	1,46	4	0,36	1,45	0,22
	Dentro de Grupos	14,83	59	0,25		
	Total	16,30	63			

Conforme é possível perceber nos dados acima, não foram encontradas diferenças entre participantes em termos de origem. Por essa razão, optou-se por buscar diferenças entre o grupo de participantes brasileiros e o de estudantes internacionais, tendo em vista que, possivelmente o processo de adaptação, apensar de semelhante para os dois grupos, demandaria mais dos alunos provenientes de outros países do que dos brasileiros. Os resultados encontrados são apresentados na tabela 5, que segue.

Tabela 5 - Análise de diferença entre os grupos: estrangeiros e brasileiros

	Médias dos grupos				Teste de		t-test para Igualdade de Médias					
	Estrangeiros		Brasileiros		Levene para		Igualdade de					
	Média	Desvio- padrão	Média	Desvio- padrão	F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Diferenç a de médias	Diferença de Desvio- padrão	
Pessoal	3,73	0,70	3,57	0,62	Igualdade de variâncias assumida	1,51	0,22	0,75	62	0,45	0,16	0,21
					Igualdade de variâncias não-assumida			0,80	20,3	0,43	0,16	0,19
Interpessoal	3,52	0,52	3,34	0,41	Igualdade de variâncias assumida	0,44	0,50	1,13	62	0,26	0,17	0,15
					Igualdade de variâncias não-assumida			1,31	23,0	0,20	0,17	0,13
Carreira	3,96	0,47	4,07	0,57	Igualdade de variâncias assumida	0,78	0,38	-0,67	62	0,50	-0,10	0,15
					Igualdade de variâncias não-assumida			-0,60	16,5	0,55	-0,10	0,17
Estudo	3,66	0,56	3,90	0,41	Igualdade de variâncias assumida	1,63	0,20	-1,43	62	0,15	-0,23	0,16
					Igualdade de variâncias não-assumida			-1,72	24,7	0,09	-0,23	0,13
Institucional	3,44	0,50	3,46	0,53	Igualdade de variâncias assumida	0,44	0,50	-0,97	62	0,92	-0,01	0,15
					Igualdade de variâncias não-assumida			-0,94	18,0	0,92	-0,01	0,16

Também não foram encontradas diferenças entre esses grupos nos resultados dessa análise, como pode-se verificar nos dados apresentados na tabela acima. Como não houve efeito de nenhuma variável sociodemográfica, considerou-se que as análises poderiam ser realizadas com todo o grupo.

Para avaliar o desempenho dos estudantes no E-WCST, foram considerados os escores brutos e percentuais da amostra em nove categorias desse teste. No entanto, para as demais análises posteriores (correlacional, fatorial, regressão linear múltipla) foi selecionada uma medida que fosse a mais representativa das funções executivas avaliadas pelo E-WCST. As estatísticas descritivas desse teste são sumarizadas na tabela 6, a seguir. As categorias percentuais apresentadas na tabela dizem respeito ao percentual de respostas em cada categoria em relação ao total de respostas dadas pelos participantes.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas do E-WCST

	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio- padrão	Assimetria		Curtose	
						Estatística	Erro- padrão	Estatística	Erro- padrão
Nº total de erros	64	6	97	26,38	24,33	1,63	0,29	1,73	0,59
% Erros Perseverativos	64	5,0	46,1	11,70	7,95	2,55	0,29	7,59	0,59
% Erros Não-Perseverativos	64	2,9	59,4	12,91	11,53	2,44	0,29	6,78	0,59
% Resposta Nível Conceitual	64	6	91	69,5	22,09	-1,56	0,29	1,65	0,59
Categorias Completadas	64	0	6	5,20	1,66	-2,19	0,29	3,74	0,59
Nº de Ensaios para completar a 1ª categoria	64	0	44	12,91	7,12	2,73	0,29	10,40	0,59
Fracasso em Manter o Contexto	64	0	3	0,04	0,75	1,42	0,29	1,14	0,59
Aprendendo a aprender	18	-14	0	-0,94	3,33	-3,96	0,53	16,12	1,03
Valid N (listwise)	18								

Pode-se observar que as distribuições foram assimétricas, seja positiva ou negativamente, e também leptocúrticas, indicando pouca variabilidade da amostra. Nesse caso, os dados de assimetria e curtose não parecem estarem em uma distribuição normal, uma vez que se encontram fora do intervalo entre -1 e +1. Em razão de os escores estarem altamente

correlacionados entre si, empregou-se, nas análises subsequentes apenas a % de erros perseverativos como um indicador das funções executivas.

Na Tabela 7, são indicadas as estatísticas descritivas para o total de acertos da amostra na prova de raciocínio abstrato da BPR-5.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas da prova de raciocínio abstrato da BPR-5

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio- padrão	Assimetria		Curtose	
						Estatística	Erro- padrão	Estatística	Erro- padrão
Acertos	64	6	23	16,95	3,33	-0,72	0,29	1,24	0,59
N válidos	64								

Com base nos dados encontrados na tabela acima, pode-se perceber que os participantes foram capazes de responder corretamente mais da metade das questões desse instrumento. Essa consideração é confirmada pela assimetria levemente abaixo de zero, que sinaliza a tendência de concentração de escores altos dos estudantes. O valor de curtose indica a inclinação a pouca variabilidade na distribuição dos escores dos participantes. Além disso, pode-se considerar uma distribuição normal dos dados, visto que os valores de assimetria e curtose podem ser encontrados em torno dos limites de -1 e +1.

6.2 Análises da Relação Entre Cognição e Resiliência

Conforme afirmando anteriormente, foram realizadas análises correlacionais exploratórias para verificar a relação entre os aspectos cognitivos e a resiliência. Os resultados dessas análises são apresentados na tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Coeficientes de correlação de Person entre as habilidades cognitivas e resiliência

		F1 RSA	F2 RSA	F3 RSA	F4 RSA	F5 RSA	F6 RSA
Raciocínio abstrato (BPR-5)	Correlação de Pearson	-0,13	0,01	0,10	-0,03	0,06	0,22
	Sig. (2-tailed)	0,29	0,93	0,42	0,78	0,64	0,07
% Respostas Perseverativas (E-WCST)	Correlação de Pearson	0,07	0,05	0,09	0,03	-0,13	-0,14
	Sig. (2-tailed)	0,58	0,64	0,46	0,79	0,28	0,25
% Erros Perseverativos (E-WCST)	Correlação de Pearson	0,05	0,04	0,08	0,04	-0,14	-0,16
	Sig. (2-tailed)	0,65	0,71	0,52	0,71	0,26	0,18
% Erros Não-perseverativos (E-WCST)	Correlação de Pearson	0,05	-0,06	0,09	-0,01	0,07	-0,16
	Sig. (2-tailed)	0,64	0,59	0,46	0,92	0,57	0,18
% Resposta de Nível Conceitual (E-WCST)	Correlação de Pearson	-0,07	0,02	-0,11	-0,03	0,01	0,15
	Sig. (2-tailed)	0,56	0,87	0,37	0,78	0,91	0,22

Legenda: F1 RSA – Percepção de self; F2 RSA – Futuro planejado; F3 RSA – Competência social; F4 RSA – Estilo Estruturado; F5 RSA – Coesão familiar e F6 RSA – Recursos sociais

Os dados apresentados na tabela 8 apontam que não há correlações estatisticamente significativas entre os aspectos cognitivos (FE e RA) com nenhum dos fatores que compõem a resiliência.

Após isso, realizou-se uma análise fatorial exploratória, com extração dos fatores por fatoração dos eixos principais e rotação oblíqua mínima. Ela resultou numa estrutura de três fatores, capazes de explicar 45,3% da variância total, cujas cargas fatoriais estão na tabela 9.

Tabela 9 – Cargas fatoriais

	Fator		
	1	2	3
Estilo estruturado	0,67		
Percepção do self	0,63		
Planejamento do futuro	0,60		
Coesão familiar	0,56		
Raciocínio Abstrato		0,55	
% de Erros Perseverativos		-0,53	
Recursos sociais	0,34	0,44	
Competência social			0,90

Conforme pode-se verificar na tabela acima, o primeiro fator foi composto por aspectos da resiliência, com exceção da dimensão “Competência Social”, que formou, sozinha, o terceiro fator. No segundo fator, foram agrupados os processos cognitivos, quais sejam raciocínio abstrato e funções executivas, com cargas contrárias. Importante ressaltar que a dimensão “Recursos Sociais”, originalmente da resiliência, apresentou carga nos fatores 1 e 2, sendo mais elevada no segundo.

6.3 Análises de Predição das Vivências Acadêmicas

Para analisar que variáveis estudadas seriam preditoras da adaptação acadêmica foram realizadas análises de regressão linear múltipla inseridos os fatores da RSA, o percentual de Erros Perseverativos e o RA como preditores de cada um dos fatores do QVA (critérios), considerando que a maioria das variáveis envolvidas apresentam uma distribuição normal, especialmente as que buscou-se prever. Portanto, foram realizadas cinco análises, nas quais foram utilizados o método “*stepwise*” para entrada das variáveis preditoras. Os resultados dessas análises para cada uma das cinco dimensões das vivências acadêmicas são apresentados nas tabelas 10, 11, 12, 13 e 14, a seguir.

Tabela 10 - Coeficientes de preditores da dimensão pessoal do QVA

Modelo	Coeficientes Não-padronizados		Coeficientes Padronizados	t	Sig.	
	B	Erro-Padrão	Beta			
1	(Constante)	1,64	0,41		3,95	0,00
	Percepção do self	0,39	0,07	0,53	5,02	0,00
2	(Constante)	1,13	0,44		2,57	0,01
	Percepção do self	0,31	0,08	0,43	3,92	0,00
	Estilo estruturado	0,18	0,07	0,28	2,61	0,01

a. Variável Dependente: Pessoal

Conforme apresentado na tabela acima, para a dimensão pessoal das vivências acadêmicas, os preditores foram o fator “Percepção do Self”, seguido do “Estilo Estruturado”, ambos aspectos da resiliência.

Tabela 11 - Coeficientes de preditores da dimensão interpessoal do QVA

Modelo		Coeficientes Não-padronizados		Coeficientes Padronizados	t	Sig.
		B	Erro-padrão	Beta		
1	(Constante)	1,82	0,33		5,47	0,00
	Competência social	0,30	0,06	0,54	5,05	0,00
2	(Constante)	1,29	0,39		3,25	0,00
	Competência social	0,30	0,05	0,53	5,12	0,00
	Estilo estruturado	0,11	0,05	0,23	2,30	0,02

a. Variável Dependente: Interpessoal

Para a dimensão interpessoal, os preditores encontrados foram “Competência Social”, seguida de “Estilo estruturado”, também da resiliência, como pode-se verificar na tabela 11.

Tabela 12 - Coeficientes de preditores da dimensão carreira do QVA

Modelo		Coeficientes Não-padronizados		Coeficientes Padronizados	T	Sig.
		B	Erro-padrão	Beta		
1	(Constante)	2,34	0,23		10,0	0,00
	Planejamento do futuro	0,31	0,04	0,67	7,15	0,00

a. Variável Dependente: Carreira

Já para o aspecto da carreira, de acordo com os dados acima, obteve-se como preditor apenas o fator “Planejamento do Futuro”. Esse fator também faz parte da RSA.

Tabela 13 - Coeficientes de preditores da dimensão estudo do QVA

Modelo		Coeficientes Não-padronizados		Coeficientes Padronizados	T	Sig.
		B	Erro-padrão	Beta		
1	(Constante)	2,02	0,23		8,47	0,00
	Estilo estruturado	0,34	0,04	,67	7,23	0,00

a. Variável Dependente: Estudo

Como pode-se verificar na tabela 13, o fator “Estilo Estruturado” foi o único preditor da dimensão estudo.

Tabela 14 - Coeficientes de preditores da dimensão institucional do QVA

Modelo	Coeficientes Não-padronizados		Coeficientes Padronizados	t	Sig.
	B	Erro-padrão	Beta		
1 (Constante)	1,66	0,55		2,98	0,00
Recursos sociais	0,29	0,09	0,37	3,20	0,00

a. Variável Dependente: Institucional

Por fim, mas não menos importante, para a dimensão institucional encontrou-se como preditor o fator “Recursos Sociais”, em conformidade com os dados da tabela acima. Esse fator também é um aspecto da resiliência.

Na tabela 15, abaixo, são sumarizados os preditores encontrados para cada um dos fatores que compõem as vivências acadêmicas.

Tabela 15 - Resumo dos resultados encontrados nas análises de regressão

Critério (Vivências Acadêmicas)	Preditores significativos
Pessoal	Percepção do self e estilo estruturado
Interpessoal	Competência social e estilo estruturado
Carreira	Planejamento do futuro
Estudo	Estilo estruturado
Institucional	Recursos sociais

Essa tabela permite visualizar que cinco aspectos da resiliência estão associados à adaptação à vivência acadêmica. Os resultados dessas análises apontaram que os preditores significativos das cinco dimensões das vivências acadêmicas foram aspectos da resiliência, não tendo sido encontrado nenhum preditor significativo de ordem cognitiva. Entre esses aspectos da resiliência, o “estilo estruturado” foi o que se destacou, por ser o preditor de três critérios distintos (pessoal, interpessoal e estudo), talvez, os mais importantes para a adaptação mais imediata de estudantes (i)migrantes.

Com base nisso, realizou-se uma análise de correlação parcial entre as variáveis cognitivas (FE e RA) e as vivências acadêmicas, controlando o tempo de residência dos participantes em Porto Alegre para até 6 meses, com o objetivo de verificar se, no período inicial da adaptação à nova cultura, as variáveis cognitivas apresentariam uma associação mais elevada. Para essa análise, foram eliminados os participantes que moravam em Porto Alegre a mais de 6,1 meses. Os resultados encontrados são apresentados na tabela 16, abaixo.

Tabela 16 - Correlações parciais entre QVA e cognição controlando o tempo de residência

Variável controle		Raciocínio	% Erros	
		Abstrato	Perseverativos	
Tempo de residência		Correlação	0,04	0,009
	Pessoal	Sig. (2-tailed)	0,79	0,95
		Df	41	41
		Correlação	-0,07	0,01
	Interpessoal	Sig. (2-tailed)	0,66	0,93
		Df	41	41
		Correlação	-0,19	-0,02
	Carreira	Sig. (2-tailed)	0,22	0,90
		Df	41	41
		Correlação	-0,14	0,02
	Estudo	Sig. (2-tailed)	0,35	0,87
		Df	41	41
	Correlação	-0,302	0,03	
Institucional	Sig. (2-tailed)	0,049	0,83	
	Df	41	41	

Os dados encontrados e apresentados acima indicam uma correlação negativa e próxima ao índice de significância 0,05 entre Raciocínio Abstrato e a dimensão “Institucional” das vivências acadêmicas.

7 DISCUSSÃO

7.1 Estatísticas Descritivas

7.1.1 Resiliência

Com relação aos escores da RSA, eles poderiam variar no intervalo de 1 a 7, no qual valores maiores indicariam maior resiliência por parte dos participantes. Com base nisso, o ponto central da escala era 4, indicando um processo de resiliência razoável.

A média encontrada no fator “Percepção do Self” foi 5,25 (DP=0,94). Esse fator avalia a segurança que as pessoas possuem nas suas próprias capacidades, a percepção positiva e realista a respeito deles próprios e a percepção de autoeficácia (Hjemdal et al., 2009).

Os fatores “Planejamento do futuro”, “Coesão familiar” e “Competência social” também obtiveram médias em torno de 5. O “Planejamento do futuro” (M=5,19; DP=1,05) indica se os participantes apresentam uma visão otimista do futuro, a convicção de que podem ser bem-sucedidos e a capacidade de planejar e estipular metas bem delineadas e realizáveis. A “Coesão Familiar” (M=5,36; DP=1,08) diz respeito à qualidade da relação familiar, no tocante à comunhão de valores e visão de futuro, união, lealdade e simpatia. Já a “Competência Social” (M=5,42; DP=0,9) envolve a capacidade em começar conversas e construir novas amizades, flexibilidade nas relações sociais, sentir-se confortável em contextos sociais e a existência de um estilo de interação social (Hjemdal et al., 2009).

A menor média foi encontrada no fator “Estilo Estruturado” (M=4,85; DP=1,95). Ele está relacionado com a habilidade de administração do tempo, definição de objetivos e prazos e direcionamento pessoal para manutenção de regras e rotinas cotidianas (Hjemdal et al., 2009).

Destacou-se o fator “Recursos Sociais” (M=5,97; DP=0,64), por ter obtido a maior média, sendo a mais próxima de seis. Ele indica o apoio social ofertado por pessoas de círculos sociais que não são a família, que possibilitam os sentimentos união, simpatia, encorajamento e suporte em circunstâncias difíceis (Hjemdal et al., 2009). Tal fato pode indicar uma tendência dos participantes em perceberem mais suporte nas relações sociais que possuem do que em seus atributos pessoais. Além disso, pode apontar que as relações estabelecidas com outros círculos sociais em Porto Alegre são o maior fator de suporte e proteção para esses estudantes enfrentarem as dificuldades da mudança de domicílio e de contexto.

Suscintamente, os resultados das estatísticas descritivas da RSA sinalizam que os participantes também tenderam a apresentar indicadores de resiliência intermediários a bons, tendo em vista as médias ligeiramente acima de 4. A única exceção foi o último fator que obteve média elevada de desvio-padrão menor e escore mínimo mais elevado.

7.1.2 Vivências acadêmicas

De um modo geral, é possível verificar que os participantes apresentaram médias de escores entre 3 e 4 em todas as cinco dimensões das vivências. É importante ressaltar que o ponto central da escala de resposta era 3, uma vez que as categorias de respostas variavam entre 1 e 5, nos quais valores mais baixos indicam menor grau de concordância e mais elevados, maior grau de concordância com o sentido dos itens. O 3 correspondia à resposta “Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não”. Já o 4 estava relacionado com a resposta “Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes”.

A dimensão “Carreira”, que está relacionada com o sentimento de convicção na escolha do curso e carreira, percepção de capacidade pessoal e comprometimento para o curso e carreira (Schleich, 2006), obteve média igual a 3,98 (DP=0,49). Dentre todas as dimensões, essa foi a que apresentou a maior a média. A menor média dos escores dos participantes foi na dimensão “Institucional” (M=3,44; DP=0,5). Ela inclui o envolvimento com a instituição frequentada, o pensamento de continuar ou não nela, o conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura (Schleich, 2006).

A dimensão “Pessoal”, que está relacionada com o bem-estar-físico e psicológico e que abarca fatores emocionais e pessoais como otimismo, tomada de decisões, autonomia e autoconceito (Schleich, 2006), apresentou média igual a 3,69 (DP=0,68). Na dimensão “Interpessoal”, verificou-se média de 3,48 (DP=0,51), estando essa dimensão relacionada com a percepção dos participantes acerca do relacionamento com colegas, do estabelecimento de amizades, da atribuição da importância dos colegas, da procura de ajuda e da percepção de habilidades sociais, conforme conceituação dessa dimensão (Schleich, 2006). Por fim, a dimensão “Estudo” obteve média de 3,71 (DP=0,54) e engloba hábitos de estudo, gestão de tempo, uso de recursos de aprendizagem no campus e preparação para provas (Schleich, 2006).

Diante disso, a interpretação mais geral desses resultados indica uma integração dos estudantes (i)migrantes à vida acadêmica de intermediária para boa, visto que a maioria dos estudantes atribuiu respostas entre 3 e 4 aos itens do instrumento. Não foi possível comparar os dados desse estudo com outras amostras, porque não foram encontradas pesquisas que tivessem utilizado o QVA-r com essa população.

Além disso, ressalta-se uma aproximação conceitual entre a dimensão “Estudo” com o traço de conscienciosidade, um dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (Big Five), que é entendido como a propensão à organização, responsabilidade e esforço (Goldberg, 1990). Essa definição do traço de conscienciosidade poderia perfeitamente ser operacionalizada por meio de certos itens do fator “Estudo”, do QVA-r, como, por exemplo, “Procuro

sistematizar/organizar a informação dada nas aulas”, “Sou pontual na chegada às aulas” e “Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo”.

Essa aproximação faz considerar-se relevante apresentar e discutir brevemente o Modelo dos Cinco Grandes Fatores, mesmo que neste estudo não se tenha proposto a avaliá-lo. Esse modelo é composto por cinco traços latentes de personalidade, quais sejam a conscienciosidade, a abertura para experiências, extroversão, neuroticismo (ou estabilidade emocional) e a amabilidade.

Esses traços foram encontrados através de análise fatorial de dados obtidos por meio de questionários, que versavam sobre comportamentos que expressavam aspectos de personalidades das pessoas. Importante salientar que eles foram encontrados em contextos culturais e temporais distintos, o que leva a crer que eles seriam os domínios centrais da personalidade humana. Indivíduos com escores elevados de Conscienciosidade são vistos como eficientes, organizados, disciplinados, focados nos seus objetivos e tais características são relevantes para atingir metas, sejam elas a curto, médio ou longo prazo. Esse traço está mais relacionado a vários critérios que avaliam um processo de aprendizagem bem-sucedido (Santos & Primi, 2014).

Esses aspectos sugerem que esse traço seja essencial para o sucesso da mobilidade acadêmica dos estudantes. Isso porque parece contribuir significativamente para o alcance dos objetivos educacionais delineados para o período de estudo em outro local e, conseqüentemente, para a formação e amadurecimento profissional desses alunos.

Com relação às análises de diferenças entre grupos nas vivências acadêmicas, os resultados dos Testes T e da ANOVA para amostras independentes indicaram não haver diferenças entre os grupos de homens e mulheres, entre os estudantes provenientes de países de diferentes regiões nem entre estudantes brasileiros e internacionais. Isso indica que as vivências indicadoras de adaptação acadêmica são experienciadas de modo semelhantes pelos participantes deste estudo.

Tal achado indica que o fato de ser brasileiro, não diferencia significativamente o modo como esse grupo vivenciará a mudança de domicílio e contexto em relação aos estudantes de outras nacionalidades. Isso pode ter relação com a pluralidade cultural existente dentro do próprio Brasil, levando-os a passar pelas dificuldades dessa experiência em grau aproximado aos alunos de outros países.

Esse pode ser um bom indicativo de que os resultados desta pesquisa talvez possam elucidar, por dedução, as vivências dos estudantes brasileiros que estão matriculados em universidades de outros países, pelo programa CsF, por exemplo. Para melhor análise disso,

faz-se necessário a ampliação da amostra, incluindo estudantes residentes em outras regiões do país.

7.1.3 Funções executivas

As estatísticas descritivas dos participantes deste estudo foram comparadas com os dados da amostra normativa do manual do WCST. Essa amostra foi composta por 899 sujeitos residentes nos Estados Unidos, com idades entre 6 e 89 anos 11 meses e 30 dias e escolaridade menor, igual ou maior que 18 anos (Heaton et al., 2005). Pelo perfil dos participantes desta pesquisa, optou-se por utilizar os dados do grupo da amostra normativa com idades entre 20 anos 0 meses e 0 dias a 29 anos 11 meses e 30 dias e escolaridade de 12 anos para os percentis. Essa escolha se deu por não terem sido encontrados dados de amostras normativas brasileiras com essa faixa etária, nem com aplicação da versão original nem da eletrônica. Salienta-se que os dados da amostra normativa que consta no manual do WCST foram calculados com base na aplicação do teste original e não da versão online, como se deu neste trabalho.

Com relação à média do número total de erros dos participantes foi de 26,38 (DP=24,33). Essa categoria avalia a quantidade de repostas incorretas dadas pelos participantes. As estatísticas descritivas da amostra normativa apresentada no manual do teste apresentam que esse grupo obteve média de erros igual a 12,05 (DP= 7,86).

A média dos participantes para a categoria “Percentual de Erros Perseverativos” foi de 11,7 (DP=7,95). Ela indica a concentração de Erros Perseverativos em relação ao desempenho global do teste (Heaton et al., 2005). A amostra desse estudo obteve média um pouco acima da média da amostra normativa (M=9,2; DP=4,67).

Com relação ao “Percentual de Erros Não-Perseverativos”, que indica a densidade de repostas que não combinam com o princípio perseverativo (Heaton et al., 2005), os participantes apresentaram média de 12,91 (DP=11,53). Esse escore também se encontra acima dos da amostra normativa (M=9,82; DP=6,16).

Já no que diz respeito à categoria “Percentual de Respostas de Nível Conceitual”, os estudantes obtiveram média 69,5 (DP=22,09), estando abaixo da média da amostra normativa (M=76,94; DP=13,84). Essa categoria aponta o *insight* dos princípios corretos de classificação (Heaton et al., 2005).

No item “Categorias Completadas”, os participantes apresentaram média 5,2 (DP=1,66). Ele diz respeito ao número de categorias (sequência de dez acertos) que o (a) participante completou durante o teste (Heaton et al., 2005). Tendo em vista que o escore nesse

item pode variar de zero a seis, pode-se considerar que a amostra obteve um bom nível de categorias completadas.

No tocante ao “Número de Ensaios para Completar a Primeira Categoria”, que, conforme o próprio nome sinaliza, indica o número total de ensaios para completar com sucesso a primeira sequência de dez acertos (Heaton et al., 2005), a amostra obteve média de 12,91 (DP=7,12). Esse escore encontra-se próximo da média da amostra normativa (M=12,17; DP=4,76).

Na categoria “Fracasso em Manter o Contexto”, os participantes (M=0,04; DP=0,75) desse estudo tiveram média inferior à amostra normativa (M=0,52; DP=1,02). Esse resultado indica que os estudantes mantiveram mais os critérios corretos que utilizavam até completarem uma categoria, visto que esse item avalia quando um (a) participante responde corretamente cinco ou mais cartas seguidas e comete um erro antes de terminar a categoria (Heaton et al., 2005).

Por fim, a categoria “Aprendendo a Aprender” reflete a mudança média do (a) participante na eficiência conceitual, ao longo de categorias consecutivas do WSCT (Heaton et al., 2005). Os participantes obtiveram média -0,94 (DP=3,33), estando acima da média da amostra normativa (M=-2,41; DP=5,26).

Ao comparar-se as médias dos participantes com os dados normativos para participantes com idade entre 20 anos e 0 meses e 29 anos 11 meses e 30 dias e 12 anos de escolaridade, apresentados no manual do WCST, são encontrados os seguintes percentis: Número Total de Erros (M=26,38; DP=24,33) – 39; Percentual de Respostas Perseverativas (M=12,86; DP=9,5) – 45, Percentual de Erros Perseverativos (M=11,7; DP=7,95) – 39, Percentual de Erros Não-Perseverativos (M=12,91; DP=11,53) - 32, Percentual de Respostas de Nível Conceitual (M=69,5; DP=22,09) - 37, Categorias Completadas (M=5,2; DP=1,66) – 11 a 16, Ensaios Realizados para Completar a Primeira Categoria (M=12,91; DP=7,12) – 11 a 16, Fracasso em Manter o Contexto (M=0,04; DP=0,75) – maior que 16 e Aprendendo a Aprender (M=-0,94; DP=3,33) – maior que 16. Esses percentis sugerem que, de um modo geral, a amostra encontra-se na região de normalidade. É importante ressaltar que, embora os procedimentos de coleta de dados da amostra normativa e da amostra desse estudo sejam muito semelhantes, as pontuações dos participantes desta pesquisa foram obtidas a partir da aplicação online do WCST. Já a amostra do manual desse teste foi alcançada utilizando-se o material original do teste.

De um modo geral, os resultados encontrados indicam que o desempenho da amostra deste estudo foi caracteristicamente inferior ao da amostra normativa (americana). Apesar disso, não há impedimentos para o uso desses dados para as análises subsequentes.

7.1.4 Raciocínio

Conforme apresentado anteriormente, a prova de Raciocínio Abstrato avalia a inteligência fluida (Gf), definida como a capacidade de raciocínio em situações novas, com pouca interferência do conhecimento prévio (Primi & Almeida, 2000b). Nesse teste, os participantes apresentaram média de acertos de 16,95 (DP=3,33). Essa média corresponde ao resultado padronizado 94, idêntico ao encontrado por Baumgartl e Primi (2006) com uma amostra de 79 funcionários de uma empresa de energia elétrica (com idades entre 19 e 45 anos) e pouco abaixo do encontrado com uma amostra de 330 estudantes universitários do curso de psicologia (média de idade igual a 21,61 anos e desvio padrão igual a 3,76), cuja média de acertos foi de 19,8 (DP=2,65) (Almeida et al., 2010).

Percebe-se uma equivalência de resultados com a pesquisa com profissionais de uma empresa de energia elétrica e uma proximidade com a amostra universitária. Ressalta-se que o fato de não existirem estudos normativos dificulta a compreensão apropriada dos escores individuais dos participantes, no entanto, não impossibilita o desenvolvimento de estudos correlacionais entre os escores dos instrumentos e outras variáveis (Baumgartl & Primi, 2006).

7.2 Relações Entre Cognição e Resiliência

Os resultados das análises correlacionais entre resiliência e as habilidades cognitivas, quais sejam inteligência e funções executivas, indicaram não existir uma relação entre esses aspectos da cognição com nenhum dos seis fatores da RSA. No entanto, os dados da análise fatorial exploratória com essas mesmas variáveis apontaram para uma possível relação entre resiliência e cognição.

Conforme apresentado nos resultados, foram encontrados três fatores nessa análise. O primeiro foi formado por aspectos da resiliência, com exceção da dimensão “Competência social”, que se isolou no terceiro fator. Esse resultado mostra que esse aspecto não estaria inserido nem no domínio da resiliência, nem dos processos cognitivos, que formaram o segundo fator, e sim da esfera social.

Como sinalizado acima, o segundo fator reuniu os processos cognitivos avaliados neste estudo. O raciocínio abstrato e a porcentagem de erros perseverativos das FE apresentaram cargas contrárias no mesmo fator, apontando que estão em direções opostas. Em outras palavras, pode-se dizer que quanto maior a inteligência, menor será a porcentagem de erros perseverativos e vice-versa, portanto, quanto maior a inteligência, maior a flexibilidade cognitiva do estudante.

A dimensão “Recursos sociais”, que compõe a RSA, apresentou cargas tanto no primeiro fator, composto por aspectos da resiliência, quando no segundo, formado pelas variáveis cognitivas, sendo maior no segundo do que no primeiro. Por definição, ela é compreendida como apoio social recebido de pessoas que não integram o núcleo familiar e que possibilitam o sentimento de unidade, simpatia, incentivo e suporte em circunstâncias difíceis (Hjemdal et al., 2009). Esse resultado sugere, portanto, que pessoas que apresentam níveis de inteligência mais elevados também são mais flexíveis cognitivamente e que essas duas características podem estar relacionadas com a habilidade de encontrar suporte social fora do círculo familiar ao enfrentar situações de dificuldade.

Nas estatísticas descritivas do RSA, encontra-se os “Recursos sociais” com maior média, menor desvio-padrão ($M=5,97$; $DP=0,64$) e maior escore mínimo (4,29), dentre todos os seis aspectos da resiliência. Os dados da análise fatorial podem sinalizar que os processos cognitivos estão contribuindo para o melhor desempenho dos participantes nessa dimensão da resiliência.

Considera-se esse resultado bastante interessante, uma vez que pode ser um indicativo para a possibilidade de um papel de processos cognitivos na resiliência, pelo menos na amostra específica deste estudo. Este papel seria o de ajudá-la no processo de adaptação ao contexto. Com base nele, é possível afirmar que processos cognitivos e resiliência são variáveis distintas, mas que podem estar relacionadas, mesmo que de modo frágil.

Uma hipótese explicativa para esse resultado pode ser encontrada nos estudos sobre inteligência e acidentes de trabalho em eletricitários (Baumgartl & Primi, 2006), apresentado na fundamentação teórica. Nele, foi observado que a inteligência estava relacionada a uma menor ocorrência de acidentes em profissionais inexperientes (com até cinco anos de experiência) e que, após cinco anos de trabalho, a correlação entre essas variáveis deixava de ser significativa. Esse achado sugere que a inteligência possui um papel relevante enquanto ainda não há experiência acumulada. Tendo em vista que a situação em que os participantes desta pesquisa se encontravam era similar a desses profissionais, no sentido de estarem enfrentando uma situação nova, a qual demanda adaptação deles, é possível que a cognição apenas possua um papel nos “recursos sociais” da resiliência enquanto eles ainda não adquiriram experiência e familiaridade com o novo contexto.

Esse resultado pode dar suporte à ideia de que o aprimoramento de FE como o controle inibitório, habilidades de planejamento e resolução de problemas, regulação emocional e capacidades ativas poderia possibilitar o desenvolvimento da resiliência (Greenberg, 2006).

Isso porque ele aponta para a existência de relação entre resiliência e cognição, pelo menos em situações sobre as quais não se possui conhecimento ou vivências prévias.

Além disso, a resiliência, conforme apresentado anteriormente, está intimamente relacionada com o bem-estar dos indivíduos (Abolghasemi & Taklavi Varaniyab, 2010; He et al., 2013; Liu et al., 2012; Samani et al., 2007; Smith & Hollinger-Smith, 2015; Souri & Hasanirad, 2011). Hipóteses teóricas de estudos que avaliaram o papel de características individuais no bem-estar indicaram que a inteligência o influenciaria (Sternberg & Grigorenko, 2004) e, conseqüentemente, teriam uma função no processo de resiliência. Os dados da análise fatorial realizada no presente estudo dão frágeis indicativos para confirmar essa hipótese, visto que o fator “Recursos Sociais” da resiliência apresentou carga no fator em que o raciocínio se encontrava. Esse resultado pode ser um indicativo que vai de encontro a outras pesquisas que não encontraram relação de medidas de inteligência fluida e inteligência geral com bem-estar (Di Fabio & Palazzeschi, 2015; Watten et al., 1995; Wirthwein & Rost, 2011).

Saliente-se que o instrumento utilizado como indicador de inteligência, conforme já discutido, avalia o raciocínio abstrato, que é um aspecto específico da inteligência e está presente no modelo CHC, já apresentado. O segundo estrato desse modelo contempla especificidades cognitivas, entre as quais está a inteligência emocional (MacCann, Joseph, Newman, & Roberts, 2014; Salovey & Mayer, 1990). Ela é compreendida como habilidade cognitiva relacionada com o processamento e raciocínio de conteúdos carregados de afeto (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008) e engloba a avaliação e regulação emocional, ambas em si mesmo e nos outros, expressão de emoções e uso destas para planejamento e motivação em sua própria vida. Em outras palavras, ela é um conjunto de fatores de habilidades cognitivas que expressam a inteligência no domínio emocional.

A inteligência emocional tem apresentado relação com a resiliência (Armstrong, Galligan, & Critchley, 2011; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, & Ardilla-Herrero, 2012; Schneider, Lyons, & Khazon, 2013; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo, & Fuentes-Soto, 2013). Por isso, considera-se que a investigação do papel dessa variável, ao invés de medidas mais tradicionais de inteligência, na adaptação ao contexto universitário pode apresentar contribuições relevantes para a compreensão dessa temática.

Uma hipótese explicativa para não terem sido encontradas relações entre as medidas cognitivas e de resiliência nas análises correlacionais, apenas na análise fatorial, pode estar no fato de estas terem sido avaliadas por meio de instrumentos de desempenho e de autorrelato, respectivamente. Estudos apontam que esses dois tipos de medidas podem não se correlacionar,

mesmo quando dizem respeito a instrumentos fundamentados na mesma perspectiva teórica, avaliando a mesma variável (Barchard & Hakstian, 2004; Brackett & Mayer, 2003; Costa & Faria, 2014; Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Paulhus, Lysy, & Yik, 1998; Sternberg, 1988).

Outra possibilidade de justificativa para os resultados encontrados pode estar na dificuldade de operacionalização da resiliência e da elaboração de instrumentos eficazes em avaliá-la, dado o seu caráter relacional, processual e contextual (Reppold et al., 2011). Portanto, é necessário o desenvolvimento de outros estudos utilizando a RSA para que se possa compreender o seu funcionamento e a sua eficácia em avaliar a resiliência.

7.3 Predição das Vivências Acadêmicas

Os resultados dessas análises apontaram que os preditores das cinco dimensões das vivências acadêmicas foram aspectos da Resiliência, não tendo sido encontrado nenhum preditor de ordem cognitiva. Tais resultados já eram esperados, tendo em vista que não foram encontradas correlações entre cognição e resiliência nas análises correlacionais.

Para a dimensão pessoal das vivências acadêmicas os preditores foram o fator “Percepção do Self”, seguido do “Estilo Estruturado”. Essa dimensão das vivências acadêmicas envolve o bem-estar físico e psicológico dos participantes, bem como a estabilidade afetiva e emocional, o otimismo e a autoconfiança deles (Granado et al., 2005). O primeiro fator preditor, “Percepção do Self”, diz respeito à segurança que os estudantes sentem em suas próprias habilidades, a capacidade de olharem para si mesmos a partir de uma perspectiva realista e positiva (Carvalho et al., 2014). Percebe-se uma grande aproximação conceitual desse fator com a dimensão pessoal do QVA. Esse resultado indica que os estudantes que têm uma visão positiva, a respeito de si mesmos, tendem a experienciar sensações de bem-estar físico e psicológico e equilíbrio das emoções. O outro fator preditor, “Estilo Estruturado”, está relacionado com o bom gerenciamento do tempo, objetivos, prazos, regras e rotinas (Carvalho et al., 2014). Conforme apresentado anteriormente, considera-se que essa dimensão é teoricamente semelhante à compreensão do fator “Conscienciosidade” do Modelo dos Cinco Grandes Fatores, indicando, assim, que a organização e execução dessas metas levam os estudantes a se sentirem otimistas e a confiarem mais em suas habilidades. Portanto, esse resultado sugere que o estudante que melhor se percebe e que melhor estrutura o que precisa fazer, também costuma relatar maior bem-estar geral.

A dimensão interpessoal envolve as habilidades sociais dos estudantes para busca de ajuda, construção de amizades e nas relações com colegas (Granado et al., 2005). Para essa

dimensão, encontrou-se como preditores o fator “Competência Social”, seguida de “Estilo estruturado”.

A “Competência Social” é definida como aptidão em começar contatos verbais com outras pessoas, sentir-se confortável em meios sociais e apresentar um estilo de interação social (Carvalho et al., 2014). Com isso, percebe-se que estudantes que apresentem competência social elevada tenderão a ter mais facilidade na dimensão interpessoal no processo de adaptação acadêmica. No tocante ao estilo estruturado, já definido acima, percebe-se que o bom gerenciamento de rotinas e atividades está relacionado com as relações interpessoais na universidade (Carvalho et al., 2014). É provável que isso se dê pela demanda de atividades grupais no meio acadêmico, o que leva os estudantes que são percebidos como mais disciplinados a serem mais procurados por outros estudantes para a realização dessas atividades, favorecendo a adaptação interpessoal no meio acadêmico. Portanto, esses resultados sugerem que os estudantes que apresentam um misto de competência nas relações sociais e organização das atividades relativas ao estudo, também são mais propensos a sentirem-se mais confortáveis em suas interações com outras pessoas na cultura em que se encontram.

Já para o aspecto da carreira, obteve-se como preditor apenas o fator “Planejamento do Futuro”. Essa dimensão do QVA é compreendida com a análise de sentimentos com relação ao curso, aos planos e projetos vocacionais e de carreira dos alunos (Granado et al., 2005). Já o fator “Planejamento de Futuro” da resiliência é definido como a visão positiva que os estudantes com relação ao seu futuro e o planejamento deste em objetivos bem definidos e realizáveis, o sentimento de capacidade de ser bem-sucedido (Carvalho et al., 2014). Isso indica que ver o futuro e as suas habilidades de realização profissional a partir de uma perspectiva otimista por parte dos estudantes, associa-se com a vivência de sentimentos positivos com relação à carreira, ao curso que os levaram à mudança de domicílio, relacionando-se, conseqüentemente, com a adaptação acadêmica dos participantes.

O fator “Estilo Estruturado” foi o único preditor da dimensão estudo, que se associa à utilização de recursos de aprendizagem oferecidos pela universidade, a gestão de tempo e a preparação para as provas (Granado et al., 2005). Esse resultado aponta que pessoas com escores de “Estilo estruturado” mais elevados, tentem a usar mais os recursos do campus em seu benefício e a cumprir de modo mais eficaz as atividades do curso.

Por fim, para a dimensão “institucional”, que envolve como os alunos avaliam a instituição frequentada no tocante ao conhecimento e apreciação da infraestrutura dela e, com isso, se possuem vontade de permanecer nesta universidade (Granado et al., 2005), encontrou-se como preditor o fator “Recursos Sociais”. Esse fator da RSA é conceituado como as relações

não-familiares que contribuem para o sentimento de coesão social. Portanto, percebe-se que as relações com colegas na universidade influenciam no julgamento que os estudantes fazem da instituição e os sentimentos com relação a ela.

A análise de correlação parcial entre as FE, o RA e as vivências acadêmicas, controlando o tempo de residência em Porto Alegre para até seis meses, apresentou como resultado uma correlação negativa forte e estatisticamente significativa entre a dimensão institucional do QVA e o raciocínio. Isso indica uma tendência dos participantes com escores elevados na BPR-5 em avaliarem a instituição de modo negativo e possuírem menos vontade de permanecer nela, possivelmente pela percepção mais crítica dos problemas que ela apresenta.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central analisar a interação entre processos cognitivos (inteligência e funções executivas) e resiliência na predição da adaptação de estudantes (i)migrantes às vivências acadêmicas. Para tanto, foram realizadas análises correlacionais, fatorial e regressão linear múltipla nos dados de 64 estudantes universitários migrantes residentes na cidade de Porto Alegre – RS.

Os resultados da análise fatorial evidenciaram uma possível e frágil relação entre um fator da resiliência (recursos sociais) com os aspectos cognitivos (FE e RA), confirmando, em parte, a hipótese de que a cognição pode possuir um papel no processo de resiliência dessa população. No entanto, nas análises de predição, não apareceu nenhum preditor significativo das dimensões das vivências acadêmicas entre as variáveis da cognição.

Apesar disso, o fator “recursos sociais” foi o único preditor da dimensão institucional do QVA-r, indicando que, indiretamente, as variáveis cognitivas influenciam na avaliação que os estudantes fazem da instituição que frequentam. Assim, de certa forma, confirma-se também a segunda hipótese desta pesquisa, de que cognição e resiliência interagem, de modo frágil, e atuam sobre a adaptação à universidade.

Os achados desta pesquisa contribuem para o avanço da discussão na temática da resiliência. Em especial, colabora para a ampliação da compreensão acerca da interação entre cognição e resiliência, somando-se aos esforços de inúmeros pesquisadores dessa área, que são tão relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano e do enfrentamento de situações de vulnerabilidade.

Os resultados aqui apresentados também cooperam para o melhor entendimento dos fatores relacionados com o processo de adaptação de estudantes universitários, tanto dos que imigram de outros países quanto migram de estados brasileiros. Por dedução, também contribui

para a compreensão sobre os desafios e dificuldades vivenciados por alunos brasileiros que vão estudar em universidades de outros países. Juntando-se, portanto, aos inúmeros trabalhos preocupados em entender a adaptação dos estudantes de ensino superior, bem como cooperar para o melhor apoio para o desenvolvimento deles.

Uma das limitações que pode ser levada em consideração neste trabalho está relacionada com a impossibilidade de utilização de versões adaptadas do QVA-r e do RSA para cada idioma materno dos participantes das mais variadas nacionalidades, tendo sido utilizada apenas a versão adaptada para o Brasil. Apesar disso, foram encontrados meios para facilitar que os estudantes compreendessem os questionários, quais sejam: uso de sinônimos e apresentação de definições das palavras que não eram entendidas. Com isso, percebeu-se que as dúvidas foram amenizadas e, conseqüentemente, os efeitos do idioma.

O número de participantes também pode ser considerado um limite deste estudo, por impossibilitar uma maior representatividade da amostra. Sugere-se, portanto, tanto a ampliação da amostra, quanto a busca de estudantes que estejam matriculados em outras regiões do país. Acredita-se que, com isso, seja possível avaliar as possíveis diferenças e semelhanças das vivências dessa população em regiões brasileiras diversas.

Outras limitações que podem ser consideradas neste estudo estão relacionadas com os instrumentos em si. A primeira diz respeito ao uso de uma escala para avaliação da resiliência. Faz-se necessário o desenvolvimento de mais estudos utilizando a RSA para que o seu funcionamento e sua eficácia na mensuração dessa variável sejam melhores compreendidos, visto que, o uso de escala para avaliação da resiliência ainda apresenta controvérsias. A segunda limitação diz respeito ao uso de teste de desempenho e de autorrelato. Conforme já discutido, percebe-se que diferentes tipos de medida apresentam pouca relação entre si, o que pode ter dificultado a captação da relação entre cognição, resiliência e vivências acadêmicas.

Ressalte-se que, diante destas limitações observadas nesta pesquisa, trabalhos futuros deverão ser desenvolvidos no intuito de tentar captar melhor a relação entre cognição e resiliência. Além disso, também são necessários novos estudos para aprofundar a avaliação do poder preditivo dos componentes cognitivos relacionados com a adaptação às vivências acadêmicas.

Considera-se os achados deste estudo importantes para essa temática, colaborando com o avanço dessas áreas da psicologia, buscando minimizar as lacunas ainda encontradas na literatura dessas temáticas, especialmente no contexto brasileiro. Trata-se de um esforço necessário e de grande importância, uma vez que contribuirá para compreensão de vivências de pessoas em uma situação de vulnerabilidade. Isso porque a compreensão de fatores protetivos,

que auxiliam no enfrentamento de situações difíceis, pode possibilitar o desenvolvimento de estratégias para ajudar aqueles que se encontram mais vulneráveis e fortalecer ainda mais os que não estão tão suscetíveis às dificuldades.

REFERÊNCIAS¹

- Abolghasemi, A., & Taklavi Varaniyab, S. (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia Social and Behavioral Science*, 5, 748–752. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.178
- Ali, A., Ambler, G., Strydom, A., Rai, D., Cooper, C., McManus, S., ... & Hassiotis, A. (2013). The relationship between happiness and intelligent quotient: the contribution of socio-economic and clinical factors. *Psychological medicine*, 43(6), 1303-1312.
- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial de jovens*. Porto: INIC
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no Ensino Superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento acadêmico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 277-289.
- Almeida, L. S., Nascimento, E., Lima, A. O. F., Vasconcelos, A. G., Akama, C. T., & Santos, M. T. (2010). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): Estudo exploratório em alunos universitários. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 155-162.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.

¹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Alvarez, A. M. S., Moraes, M. C. L., & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano*, 8, 70-75.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 33-44.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychological lying vulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 529-545). New York: Wiley.
- Anthony, E. J. (1987). Children at high risk for psychosis growing up successfully. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 147-184). New York: Guilford Press.
- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, Satisfação e Rendimento Acadêmicos em Estudantes de Enfermagem* (Tese de doutorado). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar Universidade do Porto, Porto.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Atkinsons, R. L., Atkinsons, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1995). *Introdução à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Barchard, K. A., & Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462. doi:10.1177/0013164403261762
- Baumgartl, V. O., & Nascimento, E. (2004). A Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) aplicada a um contexto organizacional. *PsicoUSF*, 9(1), 1-10.

- Baumgartl, V. O., & Primi, R. (2006). Evidências de Validade da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) para Seleção de Pessoal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 246-251.
- Beckert, M., Irigaray, T. Q., & Trentini, C. M. (2012). Qualidade de vida, cognição e desempenho nas funções executivas de idosos. *Estudos de Psicologia*, 29(2), 155-162.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in young children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 561-571.
- Boeing-da-Silveira, R., & Weihermann, C. (2009). Longe de casa, há mais de uma semana: o processo de ajustamento de intercambistas no exterior. *Revista ANGRAD*, 10(3).
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596
- Brasil. Ministério da Educação. (S.d.). *O programa*. Recuperado em 24 abril 2016, de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. D., & Tomé, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em estudo*, 9(2), 271-278.
- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues* (pp. 122-130). New York: The Guilford Press
- Carvalho, V. D., Borges, L. O., Vikan, A., & Hjemdal, O. (2011). Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, 815-833.
- Carvalho, V. D., Teodoro, M. L. M., & Borges, L. O. (2014). Escala de Resiliência para Adultos: aplicação entre servidores públicos. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 287-295.
- Castellanos, F., Sonuga-Barke, E., Milha, M., & Tannock, R. (2006). Characterizing cognition in ADHD: beyond executive dysfunction. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(3), 117-123.
- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 153-193. doi:10.1037/h0059973
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities, their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chan, R., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 201-216.
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2014). The associations between parental socio-economic conditions, childhood intelligence, adult personality traits, social status and mental well-being. *Social indicators research*, 117(2), 653-664.
- Choudaha, R., & Chang, L. (2012). Trends in international student mobility. *World Education News & Reviews*, 25(2).

- Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia*, 16(35), 337-487.
- Colom, R. (2006). O que é inteligência? In R. Colom & C. E. Flores-Mendonza (Eds.), *Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais* (pp. 73-100). Porto Alegre: Artmed.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 57-66.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., Jou, G. I., & Salles, J. F. (2013). Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 21-29.
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional*, (9)2, 215-224.
- Cypel, S. (2006). O papel das funções executivas nos transtornos da aprendizagem. In N. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Eds.), *Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 375-387). Porto Alegre: Artmed.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. doi:10.1037/0022-3514.75.4.989
- Deary, I. J., Batty, G. D., & Gale, C. R. (2008). Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 19, 1-6.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and Educational Achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1999). Teoria das inteligências múltiplas e treinamento de habilidades sociais. *DOXA: Estudos de Psicologia e Educação*, 5(1), 51-64.
- Dias, N. M. (2009). *Avaliação neuropsicológica das funções executivas: tendências desenvolvimentais e evidências de validade de instrumentos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926–935.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2015). Hedonic and eudaimonic well-being: the role of resilience beyond fluid intelligence and personality traits. *Frontiers in psychology*, 6, 1-7.
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-110.
- Feder, A., Nestler, E., & Charney, D. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446-457.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6(1), 1-10.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory: a contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freitas, H. C. D. N. M., Raposo, N. D. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Freitas, M. E. (2000). Vida de Executivo Expatriado: A festa vestida de riso ou de choro. In *Anais Eletrônicos do XXIV ENANPAD*, Florianópolis, SC.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2013). Factors influencing adult earnings: Findings from a nationally representative sample. *Journal of Socio-Economics*, 44, 120–125.

- Ganazziga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2006). *Neurociência Cognitiva: A ciência da mente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping & development in children*. (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Nova York: Cambridge University Press.
- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18(3), 110-114.
- Godoy, S., Noronha, A. P. P., Ambiel, R. A. M., & Nunes, M. F. O. (2008). Instrumentos de inteligência e interesses em orientação profissional. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 75-81.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, E. (2002). *O cérebro executivo: lobos frontais e mente civilizada*. Rio de Janeiro: Imago.
- Gottfredson, L. S. (2008). *Of what value is intelligence. WISC-IV applications for clinical assessment and intervention*. Amsterdam: Elsevier.
- Graff, J., & Mansuy, I. M. (2008). Epigenetic codes in cognition and behaviour. *Behavioural Brain Research*, 192, 70-87.
- Grafman, J., & Litvan, I. (1999). Importance of deficits in executive functions. *The Lancet*, 354(9194), 1921-1923.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 5(2), 31-41.

- Grech, L. B., Kiropoulos, L. A., Kirby, K. M., Butler, E., Paine, M., & Hester, R. (2015). Coping Mediates and Moderates the Relationship Between Executive Functions and Psychological Adjustment in Multiple Sclerosis. *Neuropsychology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/neu0000256>
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150.
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2013). A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(3), 944.
- Grünspun, H. (2003). Conceitos sobre resiliência. *Revista Bioética*, 10(1).
- Gunter, I. A., & Gunter, H. (1986). Desenvolvimento adulto entre estudantes brasileiros nos EUA: Em busca de um modelo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 3(1/2), 84-105.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73.
- Hamdan, A. C., & Pereira, A. P. (2009). Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas: Considerações Metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 386-393.
- He, F., Cao, R., Feng, Z., Guan, H., & Peng, J. (2013). The impacts of dispositional optimism and psychological resilience on the subjective well-being of burn patients: a structural equation modelling analysis. *PLoS ONE*, 8. doi: 10.1371/journal.pone.0082939
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G., & Curtiss, G. (2005). *Manual do Teste Wisconsin de Classificação de Cartas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2001). Preliminary results from the development and validation of a Norwegian scale for measuring adult resilience. *Journal of the Norwegian Psychological Association*, 38, 310-317.
- Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., & Friborg, O. (2015). The cross-cultural validity of the Resilience Scale for Adults: a comparison between Norway and Brazil. *BMC psychology*, 3(1), 1.

- Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Roazzi, M., & Vikan, A. (2009). Exploring the psychometric properties of the resilience scale for adults in a Brazilian sample. In D. Elizur & E. Yaniv (Eds.), *Facet new horizons in theory construction and data analysis* (pp. 120-138). Jerusalem: FTA.
- Horn, J. L. (1968). Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, *75*, 242–259. doi:10.1037/h0025662
- Horn, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: a review of theory. In K. S. McGrew, J. K. Werder, & R. W. Woodcock (Eds.), *Woodcock-Johnson technical manual* (pp. 197-232). Chicago: Riverside.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, *57*, 253–270. doi:10.1037/h0023816
- Horn, J. L., & Stankov, L. (1982). Auditory and visual factors of intelligence. *Intelligence*, *6*, 165–185. doi:10.1016/0160-2896(82)90012-5
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, *13*(2), 155-164.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo & E. N. S. Ojeda (Eds.), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23- 38). Porto Alegre: Artmed.
- Irigaray, T. Q., Schneider, R. H., & Gomes, I. (2011). Efeitos de um treino cognitivo na qualidade de vida e no bem-estar psicológico de idosos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(4), 810-818.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomas, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse & Neglect*, *31*(3), 231-253.
- Jordans, M. J. D., Komproe, I. H., Tol, W. A., & De Jong, J. T. V. M. (2009). Screening for psychosocial distress amongst war-affected children: Cross-cultural construct validity of the CPDS. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(4), 514-523
- Judge, T. A., Ilies, R., & Dimotakis, N. (2010). Are health and happiness the product of wisdom. *Journal of Applied Psychology*, *95*, 454–468.

- Júnior, A. G. J., & Noronha, A. P. P. (2007). Inteligência Emocional e Provas de Raciocínio: Um Estudo Correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 480-489.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 227-235.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213-233.
- Kerr, A., & Zelazo, P. (2004). Development of “hot” executive function: the children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148–157.
- King, L. A., King, D. W., Vogt, D. S., Knight, J., & Samper, R. E. (2006). Deployment risk and resilience inventory: A collection of measures for studying deployment-related experiences of military personnel and veterans. *Military Psychology*, 18(2), 89-120.
- Knorst, C. E. K. (2012). *Resiliência: instrumentos de avaliação no contexto brasileiro* (Monografia de Especialização em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Koller, S. H., Morais, N. A., & Cerqueira-Santos, E. (2009). Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In R. M. C., Libório & S. H., Koller. *Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 17-56). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Krpan, K. M., Levine, B., Stuss, D. T., & Dawson, D. R. (2007). Executive function and coping at one-year post traumatic brain injury. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 29(1), 36-46.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, R. M. (2005). Resilience against discrimination: Ethnic identity and other-group orientation as protective factors for Korean Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 36-44.
- Lemos, G., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2006). Bateria de Provas de Raciocínio: suas versões, validação e normalização. In L. Almeida et al. (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional "Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 73-80). Braga: Universidade do Minho.

- Lezak, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment* (2^a ed.). New York: Oxford University Press.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4 ed.). New York: Oxford University Press.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*(1), 183-196.
- Liu, Y., Wang, Z. H., & Li, Z. G. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *52*, 833–838. doi: 10.1016/j.paid.2012.01.017
- Lopes, V. R., & Martins, M. C. F. (2011). Validação Fatorial da Escala de Resiliência de Connor-Davidson (CD-Risc-10) para Brasileiros. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *11*(2), 36-50.
- Loring, D. (1999). *INS Dictionary of neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, *62*, 600-616.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543-562.
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, *14*(2), 358-374.
- Machado, N. J. (1999). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Marañón, R. C., & Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, *11*(3), 453-476.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*, 227-238.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*, 921-930.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 13-27.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, *49*, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, *15*, 197-215. doi: 10.1207/s15327965pli1503_02
- McGrew, K. S. (1997). Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 151-179). New York: Guilford.
- McGrew, K. S. (2009). Editorial: CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, *37*, 1-10. doi:10.1016/j.intell.2008.08.004
- Meuris, G. (1969). *Tests de Raisonnement Différentiel*. Bruxelles: Editest.
- Miguel, F. K. (2005). Teste Wisconsin de Classificação de Cartas. *Avaliação Psicológica*, *4*(2), 203-204.
- Moradi, B., & Risco, C. (2006). Perceived discrimination experiences and mental health of Latin American persons. *Journal of Counseling Psychology*, *53*, 411-421.

- Moura Branco, C. A. G. (1985). *Mecânica dos materiais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, *51*(2), 77.
- Nilsson, J. E., & Anderson, M. Z. (2004). Supervising international students: The role of acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions. *Professional Psychology: Research and Practice*, *35*, 306-312.
- Noronha, A. P. P., Barros, M. V. D. C., & Nunes, M. F. O. (2009). Correlações entre interesses profissionais e inteligência em adolescentes. *Psicologia: Teoria e prática*, *11*(2), 114-128.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, *13*(1), 143-154.
- Obradović, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focused and person-focused analyses. *Journal of applied developmental psychology*, *31*(2), 109 -117.
- Oliveira, M. A., Reis, V. L., Zanelato, L. S., & Neme, C. M. B. (2008). Resiliência: Análise das Publicações no Período de 2000 a 2006. *Psicologia Ciência e Profissão*, *28*(4), 754-767.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, *93*, 1217-1222.
- Paludo, S., & Koller, S. H. (2005). Resiliência na rua: um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *21*, 187-195.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed). Newbury Park: Sage.
- Paula Couto, M. C. P., Poletto, M., Paludo, S., & Koller, S. H. (2006). Resiliência e psicologia positiva. In Facultad de Ciências Sociales de la Universidad de Palermo (Ed.), *Memórias del primer encuentro iberoamericana de psicología positiva* (p.50). Buenos Aires: AR.

- Paulhus, D. L., Lysy, D. C., & Yik, M. S. M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality*, *66*, 525-554. doi: 10.1111/1467-6494.00023
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*(2), 135-43.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquias, J. V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Caderno de Saúde Pública*, *21*(2), 436-448.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, *9*(1), 67-75.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, *25*(3), 405-416.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF*, *6*(1), 11-17.
- Powell, K. B., & Voeller, K. K. S. (2004). Prefrontal executive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, *19*, 785-797.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000a). Estudo de Validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *16*(2), 165-173.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000b). *BPR-5: Bateria de provas de raciocínio: manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Primi, R., Bighetti, C. A., Munhoz, A. H., Noronha, A. P. P., Polydoro, S. A. J., Nucci, E. P., & Pellegrini, M. C. K. (2002). Personalidade, Interesses e Habilidades: Um estudo correlacional da BPR-5, LIP e do 16PF. *Avaliação Psicológica*, *1*, 61-72.
- Primi, R., Bueno, J. M. H., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional: Validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *26*(1), 26-45.

- Primi, R., Couto, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Miguel, F. K. (2012). Intelligence, age and schooling: data from the Battery of Reasoning Tests (BRT-5). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 79-88.
- Reppold, C. T., Mayer, J. C., Almeida, L. S., & Hutz, C. S. (2012). Avaliação da Resiliência: Controvérsia em Torno do Uso das Escalas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 248-255.
- Richardson, K. (2002). What IQ tests test. *Theory & Psychology*, 12(3), 283-314.
- Riley, A. W., Coghill, D., Forrest, C. B., Lorenzo, M. J., Ralston, S. J., & Spiel, G. (2006). Validity of the health-related quality of life assessment in the ADORE study: Parent Report Form of the CHIP – Child Edition. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 63-71.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of childhood psychology: Social, emotional, personality development* (pp. 105–176). New York: Wiley.
- Royall, D. R., Lauterbach, E. C., Cummings, J. L., Reeve, A., Rummans, T., Kaufer, D. I., ... Coffey, C. E. (2002). Executive control function: a review of its promise and challenges for clinical research. A report from the committee on Research of the American Neuropsychiatric Association. *Journal of Neuropsychiatry & Clinical Neurosciences*, 14(4), 377-405.
- Rutter, M. (1996). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 651-682). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209.
- Salles, J. F., & Corso, H. V. (2011). Funções neuropsicológicas relacionadas ao desempenho em leitura em crianças. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Eds.), *Dislexia: novos temas, novas perspectivas* (pp. 107-129). Rio de Janeiro: WAK Editora.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Samani, S., Jokar, B., & Sahragard, N. (2007). Effects of resilience on mental health and life satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 13, 290–295.
- Santos, F. H. (2004). Funções executivas. In V. M. Andrade, F. H. Santos & O. Bueno (Eds.), *Neuropsicologia Hoje* (pp. 125-134). São Paulo: Artes Médicas.
- Santos, L. L. (2006). *Habitar a Rua: Compreendendo os Processos de Risco e Resiliência* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência internado instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Eds.). *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205-217.
- Sarriá, A., Guardiã, J., & Freixa, M. (1999). *Introducción a la estadística en Psicología*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Sbicigo, J. B., Abaid, J. L. W., Dell’Aglío, D. D., & Salles, J. F. (2013). Nível socioeconômico e funções executivas em crianças/ adolescentes: revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 51-69.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.

- Schoon, I., & Cheng, H. (2011). Determinants of political trust: A life time learning model. *Journal of Developmental Psychology, 47*, 619–631.
- Schoon, I., Cheng, H., Gale, C. R., Batty, D., & Deary, I. J. (2010). Social status, cognitive ability, and educational attainment as predictors of liberal social attitudes and political trust. *Intelligence, 38*, 144–150.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, N. A. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Sigelman, L. (1981). Is ignorance bliss? A reconsideration of the folk wisdom. *Human Relations, 34*, 965–974. doi:10.1177/001872678103401104
- Silva-Filho, J. H. (2012). *Manual da versão eletrônica Brasileira do teste Winsconsin de Classificação de Cartas*. Manaus: UFAM.
- Smith, J. L., & Hollinger-Smith, L. (2015). Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults. *Aging Ment. Health, 19*, 192–200. doi: 10.1080/13607863.2014.986647
- Soares, A. B., Francischetto, V., Peçanha, A. P. C. L., Miranda, J. M., & Dutra, B. M. S. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudos de Psicologia (Campinas), 30*(3), 317-328.
- Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 30*, 1541–1544. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.299
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Intelligence and culture: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science, 1427–1434*. doi: 10.1098/rstb.2004.1514

- Subuhana, C. (2007). Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: Sociabilidade e redes sociais. *Imaginário-USP*, 13(14), 321-355.
- Tavares, J. (2002). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez.
- Texido, E., & Warn, E. (2013). *Migrant well-being and development: South America*. Geneve: International Organization for Migration (IOM).
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomazzoni, E. L., & Oliveira, C. C. (2013). Turismo de Intercâmbio: Perfis dos intercambistas, motivações e contribuições da experiência internacional. *Revista Turismo Visão e Ação*, 15(3), 388–408.
- UNESCO Institute for Statistics (n.d.). *Glossary*. Retrieved from http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/term/2242/en_
- Van der Sluis, S., De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2006). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35, 427–449.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., & Fuentes-Soto, L. (2013). Relação entre Inteligência Emocional com Satisfação Vital, Felicidade Subjetiva e Resiliência em funcionários da Educação Especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-168.
- Wang, C., & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 422-433.
- Watten, R. G., Syversen, J. L., & Myhrer, T. (1995). Quality of life, intelligence and mood. *Social Indicators Research*. 36, 287–299. doi: 10.1007/BF01078818
- Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T., Liao, K. Y., & Wu, T. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 385-394.

- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*, 503-515.
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: high risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry, 5*, 47-51.
- Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wigtil, C. J., & Henriques, G. R. (2015). The Relationship Between Intelligence and Psychological Well-Being in Incoming College Students. *Psychology of Well-Being, 5*(1), 1-19.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: a study with adults. *Learning and Individual Differences, 21*, 182–186. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.001
- Ylikoski, R., & Hänninen, T. (2003). Assessment of executive function in clinical trials. *International Psychogeriatrics, 15*, 219-224.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, 8*, 75-84.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez.

Zhou, L., Lin, H., & Lin, Y. C. (2015). Education, Intelligence, and Well-Being: Evidence from a Semiparametric Latent Variable Transformation Model for Multiple Outcomes of Mixed Types. *Social Indicators Research*, *125*(3), 1011-1033.

Zingerevich, C., & LaVesser, P. D. (2008). The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*, 429-437.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa "Avaliação do papel dos processos cognitivos na resiliência em estudantes universitários intercambistas", que está sob a responsabilidade da pesquisadora Emily Souza Gaião no endereço Av. Estados Unidos, 359, Bairro das Nações, Campina Grande – PB CEP: 58402-690 (telefones: [83] 8770-8696 | [81] 9590-0290, email: emilygaião@gmail.com), sob orientação de José Maurício Haas Bueno (telefone: [81] 8614-6550. email: mauricio.ufpe@gmail.com).

Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de interromper sua participação e retirar o consentimento dado em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

Esta pesquisa que tem como finalidade explorar o papel de processos cognitivos (inteligência e funções executivas) na resiliência. Ao participar deste estudo você será convidado a responder a um conjunto de perguntas de caráter pessoal seguindo uma instrução específica. Sua participação é voluntária e se dará em apenas um encontro, com duração de aproximadamente 40 minutos. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores pessoalmente ou através dos telefones e endereços eletrônicos supracitados.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Devido a razões pessoais, procedimentos de testagem psicológica podem gerar algum desconforto social ou emocional. Os riscos são mínimos e é de responsabilidade do pesquisador zelar por sua integridade. Se por ventura, durante qualquer fase de sua participação, algum desconforto moral/emocional ocorrer, você poderá abandonar a pesquisa sem ônus e receberá orientação para buscar um serviço adequado à sua necessidade. A pesquisa não propõe benefícios diretos, mas como benefício indireto o participante poderá obter mais informações sobre o seu processo de adaptação intercultural.

As informações dos participantes desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados gerados nesta pesquisa (folhas de resposta e resultados de testes) serão de responsabilidade dos pesquisadores, os quais manterão todo o material arquivado no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), localizado na Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade universitária, Recife-PE. CEP. 50.670-901, pelo período de 5 anos.

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n –1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife - PE, CEP: 50740-600. Tel.: (81) 2126.8588, e-mail: cepccs@ufpe.br.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responda abaixo: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. *

- a. Sim, aceito participar da pesquisa
- b. Não, não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário Sociodemográfico

Sociodemográfico

Nessa etapa você é convidado a responder algumas informações pessoais para caracterização dos participantes do estudo.

1. Email (Não obrigatório, mas recomendável. Após o período de coleta e análise dos dados, seus resultados serão enviados para este endereço):

2. Idade (Em anos completos, apenas números): *

3. Nacionalidade: *

4. Cidade em que reside atualmente: *

5. Cidade em que residiu por mais tempo nos últimos 10 anos: *

6. Escolaridade: *

- Ensino Fundamental Completo ou Incompleto
- Ensino Médio Completo ou Incompleto
- Ensino Superior (Graduação) Completo ou Incompleto
- Ensino Superior (Pós-Graduação) Completo ou Incompleto

7. Curso atual:

8. Instituição à qual encontra-se vinculado: *

8.1. Há quanto tempo está vinculado a essa instituição? *

9. Renda pessoal (se independente) ou familiar (se dependente): *

- Até R\$ 1700,00
- De R\$ 1700,01 a R\$ 3400,00

De R\$ 3400,01 a R\$ 5100,00

Mais de R\$ 5100,00

10. Há quanto tempo se mudou para a cidade que reside atualmente? *

11. Qual o motivo que o (a) levou à mudança de domicílio? *

12. Essa é a primeira vez que você mora distante de sua família? *

Sim (não responder as perguntas a seguir)

Não

13. Se não, quantas vezes morou fora antes?

14. Se não, por quanto tempo morou fora antes?

15. Se não, qual(is) foi(foram) o(s) local(is) que morou fora antes?